A5 4/123 т1

A5 4/123

А5 4/123

Проф. Л. І. ПЕТРАЖИЦКІЙ.

УНИВЕРСИТЕТЪ И НАУКА.

ОПЫТЪ ТЕОРІИ И ТЕХНИКИ УНИВЕРСИТЕТСКАГО ДѢЛА

и

НАУЧНАГО САМООБРАЗОВАНІЯ.

Съ приложеніями: о высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеніяхъ и о среднемъ образованіи.

Томъ I.

Теоретическія основы.

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія Ю. Н. Эрлихъ, Садовая, № 9.
1907.

Проф. Л. І. ПЕТРАЖИЦКІЙ.

УНИВЕРСИТЕТЪ И НАУКА.

ОПЫТЪ ТЕОРІИ И ТЕХНИКИ УНИВЕРСИТЕТСКАГО ДѢЛА
И
НАУЧНАГО САМООБРАЗОВАНІЯ.

Съ приложеніями: о высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеніяхъ и о среднемъ образованіи.

Томъ I.

Теоретическія основы.

ЮРИДИЧЕСКІЙ
КНИЖНЫЙ МАГАЗИНЪ
НИКОЛАЯ КИРИЛОВИЧА
МАРТЫНОВА
С.-Петербургъ, Невскій пр., 59

С.-ПЕТЕРБУРГЪ.
Типографія Ю. Н. Эрлихъ, Садовая, № 9.
1907.

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ИСТОРИЧЕСКИЙ
№ 4156
14/V 1931.
БИБЛИОТЕКА

ОГЛАВЛЕНІЕ.

стр.

Предисловіе V

Введеніе 1

Часть первая.

Университеты, какъ ученыя учрежденія. . . . 11

Часть вторая.

Университеты, какъ учебныя заведенія.

1. Теперешнія сужденія. — Переполненіе университетовъ. 26
2. Практическія занятія 36
3. Уроки по учебнику, репетиціи и экзамены 64
4. Смѣшанная система университетскаго преподаванія. 112
5. Смыслъ и идеалъ университета, какъ учебнаго заведенія 151

Предварительное замѣчаніе 151

A. Наука и учебникъ. 152

B. Университетское преподаваніе. Его психологія и значеніе . 181

C. Общіе выводы о существѣ и идеалѣ научнаго образованія и университета . . . . . 333—340

ПРЕДИСЛОВІЕ.

Значительная часть настоящей книги (стр. 1—156) составлена изъ статей, напечатанныхъ весною 1901 г. въ разныхъ ежедневныхъ газетахъ и въ «Правѣ». Остальная часть представляетъ продолженіе, публикуемое впервые теперь, но написанное и напечатанное, за исключеніемъ немногихъ послѣднихъ страницъ, лѣтомъ 1901 г. Окончаніе (неожиданно для автора разросшагося) изслѣдованія пришлось тогда, въ 1901 г., отложить на будущее время изъ-за другихъ неотложныхъ работъ; и только въ настоящемъ академическомъ году, 1906-7, авторъ нашелъ время для того, чтобы привести въ порядокъ для печати дальнѣйшія части рукописи, составленной въ 1901 г., и довести до конца изслѣдованіе объ «Университетѣ и наукѣ». Но и теперь еще явилась задержка, при составленіи приложенія: о среднемъ образованіи. Хотя я надѣюсь закончить это приложеніе въ ближайшемъ будущемъ, можетъ быть, въ теченіе нѣсколькихъ недѣль, тѣмъ не менѣе, боясь дальнѣйшихъ проволочекъ, я рѣшилъ опубликовать теперь же въ видѣ перваго тома по крайней мѣрѣ двѣ первыя части изслѣдованія, заключающія въ себѣ «теоретическія основы».

Второй томъ будетъ содержать въ видѣ практическихъ выводовъ изъ этихъ теоретическихъ основъ: 1) «Общія начала высшей автодидактики (техники научнаго самообразованія»), 2) «Основныя положенія университетской дидактики», 3) «Основныя положенія университетской политики» и два приложенія: 1) «О высшихъ спеціальныхъ учебныхъ заведеніяхъ» и 2) «О среднемъ образованіи».

Главнымъ поводомъ для составленія и помѣщенія въ газетахъ статей, составляющихъ теперь начальныя части этой книги,

были проявившееся тогда, въ 1901 г., въ сильной и рѣшительной формѣ движеніе въ пользу «практическихъ занятій» и противъ лекціонной системы, какъ основы университетскаго преподаванія, и разныя подготовительныя мѣры къ соотвѣтственной реформѣ университетскаго преподаванія, предпринятыя тогдашнимъ министромъ народнаго просвѣщенія генераломъ Ванновскимъ. Считая задуманную министерствомъ и подготовлявшуюся, при поддержкѣ и сочувствіи съ разныхъ сторонъ, реформу университетскаго преподаванія весьма вредною для университетской науки, я счелъ долгомъ сдѣлать, по мѣрѣ силъ, все возможное для предотвращенія грозившей, главнымъ образомъ юридическимъ факультетамъ, опасности и для этой цѣли выступить въ печати съ критикою системы такъ называемыхъ «практическихъ занятій». Этою цѣлью и первоначальною формою изложенія, въ видѣ газетныхъ статей, объясняется содержаніе и, отчасти рѣзко полемическій, характеръ подлежащей критики.

Въ виду высказанныхъ въ прессѣ, въ связи съ попытками отразить критику и отстоять систему «практическихъ занятій», предположеній о яко-бы политическихъ причинахъ «оппозиціи», которую встрѣтили мысли о реформѣ системы университетскаго преподаванія, несмотря на «могущественную поддержку» ихъ, считаю не лишнимъ отмѣтить, что положеніе, высказываемое мною на стр. 47 объ ошибочности мнѣнія, будто практическія занятія могутъ дать пониманіе смысла и жизненнаго значенія нормъ права, уже было мною высказано и обстоятельно обосновано много раньше и въ другомъ мѣстѣ, при другихъ политическихъ обстоятельствахъ, а именно въ 1895 г. въ Германіи, во 2-омъ томѣ соч. «Lehre vom Einkommen», стр. 609 и сл. (ср. въ особенности стр. 613: «Indessen wäre es ein Irrthum, wenn man annähme, dass man durch diese Art der Beschäftigung mit der Wirkung und der Bedeutung von Rechtssätzen vertraut wird...» etc.).

Впослѣдствіи, когда цѣль критики и «оппозиціи» была достигнута, восхваленіе практическихъ занятій прекратилось, и само министерство отказалось отъ проведенія первоначальныхъ намѣреній, продолженіе настоящаго изслѣдованія получило иное

направленіе и иное назначеніе. Главною цѣлью его сдѣлалось выяснить психологическую природу науки и научнаго образованія и доставить учащимся руководство къ сознательно-раціональному научному, университетскому и внѣуниверситетскому, самообразованію. Вслѣдствіе этого получилось нѣкоторое несоотвѣтствіе между характеромъ начальныхъ и дальнѣйшихъ частей книги.

Вообще нѣкоторыя особенности содержанія и изложенія разныхъ частей книги, главнымъ образомъ тѣхъ, которыя представляютъ перепечатку газетныхъ статей, объясняются обстоятельствами времени писанія и печатанія.

Тогда приходилось еще указывать и подчеркивать, что студенческіе безпорядки имѣютъ болѣе глубокія причины, чѣмъ такія или иныя статьи университетскаго устава, и что средство ихъ устраненія должно состоять въ болѣе обширныхъ государственныхъ реформахъ, чѣмъ университетская. Теперь это настолько ясно и общеизвѣстно, что эти указанія и подчеркиванія сдѣлались анахронизмомъ. То же отчасти относится къ положеніямъ объ ошибочности отождествленія университетовъ съ учебными заведеніями и къ соотвѣтственнымъ поясненіямъ относительно дѣйствительной природы университета.

Замѣчанія о такъ называемой экзаменной конкурренціи и ненормальной постановкѣ магистерскаго экзамена, относившіяся главнымъ образомъ къ юридическому факультету С.-Петербургскаго университета, лишились практическаго значенія, потому что подлежащія аномаліи удалось уже устранить. То же, поскольку дѣло касается этого факультета, относится къ учрежденнымъ посредствомъ министерскаго циркуляра во время министерства Боголѣпова «обязательнымъ практическимъ занятіямъ».

Когда печатались страницы, посвященныя психологическому анализу науки, замѣчаніямъ объ эмоціональномъ элементѣ научной психики, о вліяніи научныхъ эмоцій на силу и живость умственныхъ процессовъ, на развитіе характера и т. д., еще не было издано мое сочиненіе, въ которомъ выясняется природа эмоціональныхъ процессовъ вообще, ихъ вліяніе на познаніе и мышленіе и т. д.: «Введеніе въ изученіе права и нрав-

ственности. Эмоціональная психологія». Поэтому нельзя было ссылаться на это сочиненіе, приходилось, вмѣсто устанавливаемой въ немъ терминологіи, пользоваться, съ психологической точки зрѣнія, неточными выраженіями обыденнаго языка: «научное чувство» и т. п. Только теперь, въ предисловіи, я могу поправить этотъ недочетъ путемъ ссылки на содержащуюся въ названномъ сочиненіи общую теорію эмоцій и указанія, что то, что въ настоящемъ сочиненіи называется научными чувствами и т. п., относится къ классу эмоцій въ смыслѣ моей общей теоріи эмоціональныхъ процессовъ, изложенной въ «Эмоціональной психологіи». Изъ этого же, послѣдняго, сочиненія можно усмотрѣть, что нѣкоторыя спеціальныя положенія, содержащіяся въ настоящемъ изслѣдованіи о научной психикѣ и научномъ образованіи, представляютъ частные случаи общихъ законовъ эмоціональной психологіи.

Л. Петражицкій.

27-го февраля 1907 г.

ВВЕДЕНІЕ.

I.

Много теперь говорится и пишется объ университетахъ, о недостаткахъ существующаго университетскаго строя и о желательныхъ его преобразованіяхъ.

Этотъ обильный потокъ сужденій и предложеній имѣетъ вообще доброжелательный по адресу университетовъ характеръ, какъ въ общественныхъ, такъ и въ рѣшающихъ оффиціальныхъ сферахъ,—такъ что съ точки зрѣнія направленія общественныхъ и государственныхъ силъ и мыслей имѣется почва для самыхъ лучшихъ надеждъ относительно университетскаго будущаго.

Другой вопросъ, желательно ли воплощеніе въ будущемъ университетскомъ строѣ именно тѣхъ предложеній и соображеній спеціальнаго и техническаго, такъ сказать, характера, которыя составляютъ главное содержаніе теперешней оффиціальной и неоффиціальной «литературы» университетскаго вопроса.

Воплощается ли въ нихъ ясное и правильное пониманіе существа и задачи университетовъ, ясны ли цѣль реформы и раціональный путь, ведущій къ этой цѣли?

По нашему глубокому убѣжденію, на этотъ вопросъ приходится отвѣтить отрицательно.

Многое изъ того, что говорится о теперешнемъ университетскомъ строѣ и предлагается въ качествѣ «улучшеній», покоится на столь принципіальныхъ недоразумѣніяхъ относительно задачъ предстоящей реформы, что осуществленіе этихъ идей

на дѣлѣ могло бы существенно исказить и извратить самый смыслъ и основныя функціи университетовъ.

II.

Ясности постановки университетскаго вопроса и уясненію пути раціональнаго рѣшенія его мѣшала и мѣшаетъ до сихъ поръ, между прочимъ, созданная обстоятельствами тѣснѣйшая связь его съ вопросомъ о студенческихъ безпорядкахъ.

Этотъ поводъ для разсужденій опредѣляетъ и направленіе теченія мысли объ университетскомъ вопросѣ.

Сквозь эту призму проходятъ лучи мысли, направленные на освѣщеніе университетскаго вопроса; въ ней они преломляются и отклоняются въ сторону отъ существа дѣла.

Идутъ поиски за причинами названной аномаліи въ теперешнемъ строѣ университетской жизни, и предлагаются вѣрныя средства для устраненія ея въ будущемъ, и подъ этимъ угломъ зрѣнія строится планъ желательной реформы.

По нашему мнѣнію, причины болѣзненныхъ явленій въ университетской жизни сводятся къ тремъ категоріямъ.

Главная и основная причина коренится не въ университетской жизни и подавно не въ той или иной статьѣ университетскаго устава, а въ состояніи общественной психики вообще.

Бываютъ моменты культурнаго процесса, въ которые развивается повышенная чувствительность и раздражительность общественной психики; появляется безпокойное чувство неудовлетворенности, ведущее, смотря по степени подъема болѣзненной температуры, къ разнымъ явленіямъ ненормальнаго, подчасъ даже весьма уродливаго свойства. Появляются такія болѣзни по причинамъ, изложеніе которыхъ здѣсь потребовало бы слишкомъ много мѣста, въ случаяхъ недостаточно быстраго и успѣшнаго приспособленія положительныхъ нормъ общежитія къ постоянно измѣняющейся, а въ настоящее время цивилизаціи — съ особенною быстротою прогрессирующей массовой психикѣ.

Какъ бы то ни было, дѣло идетъ о патологическихъ процессахъ, которые проявляютъ лишь наибольшую интенсивность и

проявляются наружу въ наиболѣе чувствительныхъ мѣстахъ общественнаго организма.

При нѣкоторомъ знакомствѣ съ явленіями общественной психики, правильный діагнозъ можно было бы поставить и раньше,—по другимъ симптомамъ, менѣе замѣтнымъ для глазъ, но тѣмъ не менѣе типичнымъ и предвѣщающимъ серіозныя осложненія.

Вторая категорія причинъ состоитъ въ тѣхъ или иныхъ единичныхъ фактахъ, вызывающихъ раздраженіе и болѣзненныя реакціи.

Такіе факты возможны во всѣхъ сферахъ общественной и частной жизни и вездѣ они могутъ подать поводъ къ нарушенію мира.

Въ интересующей насъ области характернымъ является особенно рѣзкій и болѣзненный характеръ послѣдствій, а равно и чрезвычайное расширеніе сферы явленій, вызывающихъ болѣзненныя реакціи. Способными вызвать раздраженіе и нарушить спокойствіе являются и такіе факты, которые при спокойномъ отношеніи къ дѣлу не повлекли бы за собою такихъ послѣдствій.

Объясняется это упомянутымъ выше состояніемъ повышенной чувствительности.

Наконецъ, что касается положеній университетскаго устава, то они имѣютъ отношеніе къ дѣлу лишь постольку, поскольку мѣшаютъ развиться и проявиться сдерживающимъ и умѣряющимъ внутреннимъ силамъ и вліяніямъ, и выводятъ на сцену внѣшніе факторы, способные скорѣе усилить острый характеръ появившейся болѣзни или превратить ее въ хроническую, нежели излѣчить.

Изъ вышеизложеннаго вытекаетъ, что создать такой университетскій уставъ, который гарантировалъ бы противъ возможности нарушенія спокойнаго теченія академической жизни,—невозможно.

Такъ какъ основная причина аномалій имѣетъ общій характеръ, то и успѣшное лѣченіе мыслимо только на почвѣ законодательныхъ мѣропріятій общаго, политическаго характера.

Что же касается университетской реформы, какъ таковой, то она, по самой своей природѣ, не въ состояніи устранить

возможности проявленій ненормальной чувствительности и вспышекъ молодежи по поводу разныхъ происшествій и случаевъ, обыкновенно внѣ-университетскаго свойства; раціональная университетская реформа, имѣющая свои *положительныя*, весьма серьезныя задачи, можетъ только въ видѣ одного изъ добавочныхъ благодѣтельныхъ послѣдствій принести ту пользу, что режимъ университетскаго дѣла не будетъ способствовать появленію и усиленію болѣзненныхъ явленій, а, напротивъ, будетъ авторитетно вліять сдерживающимъ, умѣряющимъ и умиротворяющимъ образомъ.

Но при этомъ,—и это важно понимать,—такой желательный результатъ не можетъ быть достигнутъ, если онъ будетъ поставленъ основной цѣлью реформы и опредѣлитъ ея характеръ и направленіе. Равнымъ образомъ, никакихъ положительныхъ, а только отрицательныя послѣдствія получились бы въ томъ случаѣ, если бы университетская реформа получила ту или иную политическую окраску.

Всякое учрежденіе, всякій органъ общественнаго организма имѣетъ свое назначеніе: суды существуютъ для правосудія, больницы для лѣченія больныхъ, академіи для поощренія науки и искусствъ; и каждое изъ нихъ устроено хорошо и исполняетъ благодѣтельную функцію въ общественномъ цѣломъ, если оно устроено сообразно своему назначенію, а не для достиженія побочныхъ какихъ-либо оппортунистическихъ цѣлей.

Только пародіей была бы такая академія наукъ, которая устроена была бы съ расчетомъ поощренія извѣстнаго политическаго образа мыслей, или такой гражданскій или уголовный судъ, который былъ бы приспособленъ къ тому, чтобы быть орудіемъ для какихъ-либо административныхъ цѣлей, или такая больница, устройство и персоналъ которой опредѣлялись бы цѣлью обращать больныхъ въ христіанскую вѣру, или, что было бы еще несообразнѣе, цѣлью немедленнаго подавленія возможныхъ выраженій неудовольствія по поводу пищи, отношенія врачей къ больнымъ и т. п.

Такъ и отклоненіе университетской реформы отъ пути, предначертаннаго природою и положительной высокой миссіей университетовъ, повело бы только къ отрицательнымъ послѣдствіямъ,

вызывая неуваженіе, недовѣріе, духъ оппозиціи во что бы то ни стало и другія, въ университетскомъ дѣлѣ еще болѣе печальныя, явленія.

Когда мы уяснимъ себѣ основную задачу и функціи университетовъ, тогда намъ станутъ ясными особыя глубокія основанія не только безуспѣшности, но и положительной опасности и зловредности всякой побочной тенденціи или случайной односторонней окраски въ устроеніи университетскаго дѣла: а вмѣстѣ съ тѣмъ уяснится, какимъ образомъ и почему разумная, чистая и вполнѣ искренняя, чуждая постороннихъ соображеній реформа можетъ и, даже неизбѣжно, должна дать такіе хорошіе результаты, которые бы не были достигнуты. если бы реформа спеціально на нихъ направилась.

Во всякомъ случаѣ, мы будемъ въ дальнѣйшихъ замѣчаніяхъ о характерѣ предлагаемыхъ измѣненій и о желательномъ, по нашему убѣжденію, направленіи реформы имѣть въ виду исключительно природную, такъ сказать, положительную миссію университетовъ, а потомъ ничто не мѣшаетъ, конечно, дополнительно взглянуть на вѣроятные результаты желательной по существу реформы и подъ тѣмъ угломъ зрѣнія, который теперь, къ сожалѣнію, по случайнымъ обстоятельствамъ, получилъ первенствующее и рѣшающее значеніе, оттѣсняя и затемняя суть дѣла.

Съ этой точки зрѣнія, мы, между прочимъ, и самую необходимость реформы обосновывали и доказывали бы вовсе не тѣмъ, что теперь имѣется, главнымъ образомъ, въ виду, а соображеніями иного рода. Доказать настоятельную необходимость реформы, не ссылаясь вовсе на студенческіе безпорядки и т. п., было бы весьма не трудно. Для обоснованія необходимости немедленныхъ законодательныхъ мѣропріятій не нужно было бы даже заниматься критикою устава 1884 г., доказывая, что тѣ побочныя оппортунистическія соображенія и расчеты, которые опредѣлили характеръ и содержаніе устава 1884 года, необходимо ведутъ не только къ ослабленію и парализованію природной функціи и миссіи университетовъ, но и къ результатамъ, прямо противоположнымъ расчетамъ составителей,—что разныя, повидимому, очень расчетливо состав-

ленныя положенія и учрежденія этого устава, тлетворно дѣйствуя на нравственную и научную атмосферу университетской жизни, въ то же время способствовали и должны были способствовать озлобленію лучшихъ элементовъ, игнорированію словъ, раздающихся съ каѳедры, и слѣдованію разнымъ лозунгамъ внѣ-университетскаго характера, и т. д. Повторяемъ, можно обойтись и безъ критики устава 1884 г. и, тѣмъ не менѣе, съ очевидностью доказать необходимость законодательныхъ мѣръ.

Такъ называемый «дѣйствующій» университетскій уставъ называется такъ совершенно напрасно. Отчасти вслѣдствіе поверхностности и несообразованности съ условіями дѣйствительной жизни разныхъ идей и положеній устава 1884 г., отчасти вслѣдствіе отсутствія серьезнаго желанія провести его въ жизнь, уставъ этотъ сталъ нарушаться тотчасъ послѣ появленія и разлагаться съ ускоряющеюся быстротою. Теперь уже нѣтъ у насъ въ университетахъ никакаго твердаго законнаго порядка, никакихъ твердыхъ правилъ, принциповъ и системы, а господствуетъ безпорядокъ, безпринципность и безсистемность. При этомъ ненормальная комбинація обломковъ устава съ различными отступленіями отъ него создали въ нѣкоторыхъ направленіяхъ явленія, которыя не только въ храмѣ науки, но ни въ какомъ благоустроенномъ учрежденіи никогда не должны бы быть терпимы.

И, по странной иронiи судьбы, ядовитѣйшіе плоды появились на почвѣ тѣхъ идей, которыя въ уставѣ 1884 г. играли роль украшенія и дѣйствительно составляли его плюсъ на ряду съ разными минусами. Мы имѣемъ въ виду институтъ приватъ-доцентуры, идею соревнованія профессоровъ и приватъ-доцентовъ и свободнаго выбора преподавателей со стороны студентовъ. Естественное къ этому дополненіе — государственные экзамены превратились въ фикцію, а иной раціональной системы составленія экзаменныхъ комиссій выработано не было; и создалось искушеніе для конкуренціи не на почвѣ науки и преподаванія, а на почвѣ экзаменныхъ послабленій (такъ называемая «экзаменная конкуренція»).

Впрочемъ, коренная университетская реформа столь твердо и авторитетно предначертана, что можно спокойно, не теряя

времени на подробную критику существующаго строя, правильнѣе: поразительнаго нестроенія, перейти къ вопросамъ созидательнаго характера.

И вотъ, первый вопросъ гласитъ: что такое университетъ и для чего онъ существуетъ? Такой вопросъ приходится ставить потому, что теперешняя литература по университетскому вопросу не исходитъ изъ правильныхъ и ясныхъ представленій о существѣ и задачахъ университета.

Уже само ходячее опредѣленіе и названіе университетовъ: «высшія учебныя заведенія» и профессоровъ: «преподаватели», а еще больше разныя спеціальныя предложенія и мѣры,—напримѣръ, по поводу «переполненія» университетовъ учащимися и необходимости увеличить количество университетовъ и т. п., по поводу отсутствія близкаго и постояннаго общенія между «учащими» и «учащимися», по поводу недостатковъ самой лекціонной системы преподаванія и существующей якобы необходимости замѣнить ее иною системою и т. д.—все это покоится на недоразумѣніи относительно самаго смысла и значенія университетовъ.

Университетъ отнюдь не есть заведеніе, существующее исключительно для обученія тѣхъ юношей, которые въ данное время числятся его студентами, а такое учрежденіе, которое должно создавать и распространять свѣтъ мысли и знанія на большія пространства, обширный край, всю страну, — даже весь міръ человѣческій... Наука, прогрессъ мысли человѣческой, вотъ—путеводная звѣзда и идеалъ университета, коллегіи мыслителей и ученыхъ, ученаго учрежденія, а не учебнаго заведенія только.

Студенты—цвѣтъ молодежи страны и достойны всякаго попеченія, но они не должны закрывать собою всего широкаго горизонта истинно-университетской жизни и реформы.

Сама учебная, отнюдь не игнорируемая нами, сторона дѣла только тогда можетъ быть разумно и идеально устроена, если мы будемъ сознавать и помнить, что университетъ служитъ наукѣ, а не обученію и воспитанію только, и что профессора—не преподаватели только высшихъ учебныхъ заведеній, а уче-

ные; тѣ же изъ нихъ, которые только «преподаватели»,—лишь по недоразумѣнію попали въ университетъ.

При такомъ пониманіи дѣла, какъ подробнѣе увидимъ ниже, не могло бы быть разговора о замѣнѣ лекціонной системы преподаванія разными «практическими занятіями», о комплектахъ слушателей или учрежденіи новыхъ университетовъ по губернскимъ городамъ и т. п. планахъ и предложеніяхъ—столь же странныхъ и противныхъ существу дѣла, какъ если бы кто вздумалъ построить побольше зданій съ надписью «Академія Наукъ» по губернскимъ городамъ Имперіи, или т. п.

ЧАСТЬ ПЕРВАЯ.

Университеты, какъ ученыя учрежденія.

I.

Ходячему теперь взгляду на университеты, какъ на «учебныя заведенія», мы противопоставили выше положеніе: университетъ есть коллегія мыслителей и ученыхъ, ученое учрежденіе, очагъ научнаго творчества и свѣта.

Мы имѣемъ, конечно, въ виду университетъ, какъ слѣдуетъ быть.

Можно вѣдь, какъ это теперь предлагается, построить въ губернскихъ городахъ университетскія зданія,—можно поназначать туда благонадежныхъ чиновниковъ для воспитанія и преподаванія, закрѣпить за этими учебными заведеніями тѣхъ юношей, которые имѣли несчастіе окончить гимназію въ ихъ районѣ, т. е. въ границахъ губерніи, и все это назвать университетами. Но объ авторахъ проектовъ губернскихъ университетовъ и т. п. учрежденій, дающихъ возможность «профессорамъ» продѣлывать съ каждымъ изъ (немногочисленныхъ) «учениковъ» всевозможныя «практическія» и иныя упражненія въ полезныхъ занятіяхъ и т. п., слѣдуетъ сказать, что они знакомы только со словами «университетъ», «профессора» и т. д., но не съ существомъ дѣла. Да и слова эти имъ, повидимому, извѣстны лишь по наслышкѣ, а вслѣдствіе иностраннаго происхожденія: universitas (sc. litterarum, т. е. наукъ), professores (отъ profiteri, провозглашать, проповѣдывать свои мысли, свои научныя убѣжденія)—не вполнѣ удобопонятны.

Просвѣщеннымъ и мыслящимъ людямъ (къ нимъ обращается эта статья) мы, конечно, ничего новаго не сообщили, указывая на то, что роль и значеніе университетовъ вовсе не совпадаютъ

съ ихъ учебною функціей, а выходятъ далеко за предѣлы школьнаго дѣла въ собственномъ смыслѣ. Мы только считали нужнымъ подчеркнуть, напомнить, привести въ болѣе ясное сознаніе эту само собою разумѣющуюся и несомнѣнную истину въ виду того, что она не занимаетъ подобающаго мѣста въ теперешнемъ направленіи мысли по университетскому вопросу.

Поэтому мы считаемъ лишнимъ заниматься здѣсь подробными доказательствами и указаніями, столь крупную роль съиграли университеты уже отчасти въ средніе вѣка, а еще болѣе въ новое время въ дѣлѣ прогресса мысли и знаній человѣчества, какъ въ области философіи, этой царицы человѣческой мысли, такъ и въ области спеціальныхъ наукъ: математическихъ, естественныхъ, гуманныхъ, общественныхъ наукъ вообще, юридическихъ и государственныхъ въ особенности. И эта творческая и просвѣтительная роль университетовъ въ царствѣ мысли человѣческой съ каждымъ днемъ растетъ и усиливается, обогащая духъ человѣческій и мощно увеличивая его матеріальное благосостояніе: техника есть не что иное, какъ приложеніе теоретическихъ познаній къ дѣлу удовлетворенія человѣческихъ потребностей.

Излишне также подробно указывать на сродную, сравнительно болѣе скромную, но все-таки далеко выходящую за предѣлы учебной функціи, роль и миссію университетовъ въ дѣлѣ распространенія уже добытаго наукою свѣта. Чтеніе лекцій студентамъ—только одно изъ средствъ, одинъ изъ пріемовъ этой просвѣтительной миссіи университетовъ. Плохъ и жалокъ тотъ университетъ, свѣтъ котораго освѣщаетъ только аудиторіи. Здоровый и крѣпкій университетъ свѣтитъ черезъ головы студентовъ вдаль, только наиболѣе интенсивно и непосредственно просвѣщая студентовъ. Даже подавленные и приниженные русскіе университеты, по крайней мѣрѣ лучшіе изъ нихъ, могли бы объ этомъ не мало разсказать и напомнить обществу и государству и заслуживаютъ нѣкотораго вниманія и нѣкоторой благодарности отъ общества и государства не только за учебныя свои заслуги.

По поводу нашей характеристики университетовъ, какъ центровъ производства и распространенія научнаго свѣта, намъ могутъ, пожалуй, сказать, что мы забыли объ академіяхъ наукъ. Вотъ это ученыя учрежденія въ собственномъ и полномъ смыслѣ!

Мы отнюдь не думаемъ умалять значенія академій наукъ.

Наши разсужденія клонятся даже, какъ это будетъ видно ниже, къ увеличенію значенія и силы академіи наукъ. И научный «рангъ» академика мы считаемъ выше «ранга» профессора университета. Члены академіи наукъ—обыкновенно заслуженнѣйшіе въ наукѣ мужи, имѣющіе за собою блестящее научное прошлое и великія заслуги.

Но «безсмертными» дѣлаются именно тѣ, которые уже свершили великіе подвиги въ царствѣ науки, которые могутъ съ гордостью оглянуться на свое блестящее прошлое,—и съ доброю совѣстью почивать на лаврахъ. Во всякомъ же случаѣ періодъ наиболѣе кипучей и воодушевленной и производительной научной дѣятельности, собственно рабочій періодъ, представляетъ въ жизни ученаго не академическая, а до-академическая часть плодотворной жизни его.

Громадное же большинство ученыхъ, въ томъ числѣ и весьма выдающихся, начинаютъ и заканчиваютъ не только свою научную и литературную производительную дѣятельность, но и ученое поприще свое въ университетахъ; только немногіе избранники попадаютъ въ академію наукъ.

Академія наукъ есть вѣнецъ и украшеніе царства науки, но по своей рабочей силѣ и производительности она не можетъ конкурировать не только съ совокупностью университетовъ, но даже и съ болѣе сильными и цвѣтущими отдѣльными университетами ея района; многія же университетскія науки вообще не представлены въ академіи наукъ за отсутствіемъ подлежащихъ каѳедръ.

Академія наукъ имѣетъ свою особую весьма почтенную и почетную миссію, вовсе не умаляющую научнаго значенія университетовъ и состоящую вовсе не въ конкуренціи, и подавно не въ замѣнѣ университетовъ, какъ ученыхъ учрежденій,—на самомъ дѣлѣ ничѣмъ не замѣнимыхъ,—а въ дополненіи, объединеніи, главнымъ же образомъ въ поощреніи научной жизни и увѣнчанія заслугъ.

Отсюда видно, сколь ошибочно было бы думать, что университетскій вопросъ есть только частица школьнаго вопроса, а именно та сравнительно незначительная доля школьнаго вопроса, которая относится къ одному изъ видовъ «высшихъ учебныхъ заведеній», — къ ничтожному проценту существующихъ школъ вообще и даже къ незначительной сравнительно части однихъ «высшихъ учебныхъ заведеній».

Напротивъ, въ университетскомъ вопросѣ заключается кромѣ этой частицы школьнаго вопроса еще кое-что, и кое-что немалое! Въ немъ заключается цѣлый вопросъ жизни или смерти, а во всякомъ случаѣ вопросъ процвѣтанія или паденія науки въ странѣ, и не только науки въ тѣсномъ смыслѣ этого слова, а и того процесса просвѣщенія, который не ограничивается воздѣйствіемъ на нѣсколько тысячъ юношей, находящихся въ данное время въ университетахъ, а простирается на цѣлый великій организмъ государства и общества на духъ, умъ и сердце народа вообще.

Посему не только позволительно, но и должно, при обсужденіи задачъ и идеала университетской реформы, выдвинуть проблему о судьбахъ науки и поставить задачей ея процвѣтаніе.

II.

Итакъ, что требуется для процвѣтанія университетовъ, какъ ученыхъ учрежденій, какъ очаговъ науки и источниковъ просвѣщенія?

Въ виду нѣкоторыхъ проектовъ и идей, появлявшихся въ теченіе послѣдняго періода университетской жизни и не перестающихъ появляться и теперь, приходится здѣсь прежде всего отмѣтить, что необходимымъ признакомъ и существеннымъ условіемъ здоровья, силы и процвѣтанія университетовъ является соединеніе, общеніе многихъ наукъ; идеаломъ было бы всѣхъ наукъ (мы имѣемъ въ виду теоретическое знаніе): универсальность, «университетъ» (universitas litterarum) въ полномъ смыслѣ слова. Желательно успѣшное и равномѣрное развитіе всѣхъ основныхъ вѣтвей человѣческаго знанія и научной мысли, а для этого необходимы жизнь ихъ и общеніе въ университетѣ.

Идеалъ науки—единство и универсальность; съ другой стороны, никакая наука не можетъ обойтись безъ помощи со стороны многихъ другихъ вѣтвей знанія и общенія съ ними, подъ страхомъ омертвѣнія, отсталости и вырожденія.

Возможно разностороннее представительство и общеніе наукъ въ университетѣ важно, между прочимъ, и съ чисто практической точки зрѣнія техники научной дѣятельности и ея условій (полнота и всестороннее развитіе библіотеки и прочихъ средствъ и орудій научнаго дѣла, справки у спеціалистовъ и т. д.). Въ

случаѣ разбивки университетовъ на отдѣльныя спеціальныя высшія школы потребовались бы громадныя финансовыя затраты на доставленіе каждой изъ нихъ того, что требуется для научной дѣятельности и что теперь представители наукъ находятъ въ единомъ университетѣ,—и все-таки, даже въ случаѣ величайшей щедрости, условія научной дѣятельности были бы существенно ухудшены.

Еще важнѣе факторы болѣе идеальнаго свойства.

Общеніе съ представителями другихъ вѣтвей знанія и мысли мѣшаетъ развитію узко-спеціальныхъ и односторонне-профессіональныхъ міровоззрѣній, привычекъ мышленія и сужденій; оно предупреждаетъ вырожденіе научной мысли, съуженіе и провинціальную въ научномъ смыслѣ замкнутость горизонта.

Съ другой стороны, чѣмъ разностороннѣе и обильнѣе представлены разные пути, направленія и вѣтви мысли человѣческой въ университетѣ въ лицѣ doctores и professores, разумѣется, достойныхъ силъ званій, тѣмъ выше поднимается температура идейнаго оживленія и одушевленія, тѣмъ возвышеннѣе, шире и свѣтлѣе горизонтъ и полетъ мысли; вообще тѣмъ лучше почва для развитія истинно-университетскаго духа, того духа, существо и свойства котораго трудно опредѣлить и разъяснить тому, кто никогда не имѣлъ счастья съ нимъ встрѣчаться, такъ какъ онъ выше всякаго опредѣленія, анализа и описанія.

Къ сожалѣнію, духъ этотъ падаетъ, и университетскіе организмы быстро мертвѣютъ; но нѣкоторые остатки вѣянія истинно университетскаго духа всетаки еще сохранились; пока эти огоньки еще не совсѣмъ засыпаны и потушены соромъ и золою, есть еще источникъ для возникновенія и роста научнаго пламени.

Университетскій духъ совсѣмъ бы исчезъ, и университетскимъ, гораздо болѣе нѣжнымъ и сложнымъ организмамъ, чѣмъ это себѣ представляютъ разные прожектеры, былъ бы нанесенъ смертельный и непоправимый ударъ, если бы осуществились «идеи» тѣхъ, которые предлагаютъ раздѣленіе университетовъ на отдѣльные, независимые факультеты или спеціальныя «учебныя заведенія»—въ качествѣ вѣрнаго средства «оздоровленія».

Разрушить университетъ весьма легко, но создать или воссоздать его на развалинахъ гораздо труднѣе, чѣмъ это себѣ

представляютъ, напр., тѣ, которые предлагаютъ надѣлать побольше университетовъ по губернскимъ городамъ для уменьшенія количества слушателей и «улучшенія» преподаванія.

Въ случаѣ же доведенія существующихъ университетовъ до окончательнаго худосочія путемъ разсѣянія и безъ того слабыхъ силъ и изсякающихъ соковъ для обзаведенія предлагаемыхъ новыхъ университетовъ, а тѣмъ болѣе въ случаѣ ихъ умерщвленія путемъ раздробленія, исчезъ бы и разсадникъ для насажденія вновь.

И потомство съ ужасомъ вспоминало бы о роковой ошибкѣ и вандализмѣ предковъ, и много усилій, труда и времени потребовалось бы для постепеннаго исправленія сдѣланнаго зла!

Требуется существенное преобразованіе, но оно должно съ величайшею осторожностью относиться къ существующимъ живымъ корнямъ науки, чтобы не разрушить ихъ, а только доставить имъ болѣе здоровое и обильное питаніе.

III.

Подъ упомянутымъ выше здоровымъ и обильнымъ питаніемъ мы разумѣемъ двѣ вещи: 1) надлежащее пополненіе и направленіе личныхъ научныхъ силъ—вопросъ личнаго состава; 2) доставленіе матеріальныхъ средствъ и вообще надлежащей обстановки для успѣшнаго дѣйствія этихъ личныхъ силъ, для ученой и просвѣтительной дѣятельности ихъ.

Къ условіяхъ второго рода относится, во-первыхъ, доставленіе надлежащихъ средствъ для развитія библіотеки, лабораторій, музеевъ, кабинетовъ и обсерваторій..., инструментовъ и матеріаловъ для производства опытовъ—вообще орудій и матеріаловъ научнаго производства, безъ ограниченія тѣми средствами и размѣрами ихъ, какіе были бы достаточными для чисто учебныхъ цѣлей, для сообщенія студентамъ существующихъ знаній въ надлежащемъ съ точки зрѣнія обученія видѣ.

Что касается этой стороны дѣла, то она, вообще говоря, и теперь находится въ сравнительно удовлетворительномъ состояніи. Вообще нельзя сказать, чтобы производство научныхъ изслѣдованій и вообще университетская наука встрѣчали какія-либо серьезныя затрудненія и препятствія съ этой стороны. Существуютъ, конечно, разные, болѣе или менѣе серьезные

недочеты, главнымъ образомъ въ провинціальныхъ университетахъ, но вопросъ объ ихъ пополненіи не требуетъ никакихъ особыхъ законодательныхъ реформъ и крупныхъ финансовыхъ жертвъ.

Во-вторыхъ, къ условіямъ второго рода, наряду съ упомянутыми орудіями производства научнаго свѣта, относятся орудія и условія его распространенія.

Что касается матеріальныхъ средствъ (напр., на изданіе ученыхъ трудовъ, сборниковъ, періодическихъ научныхъ органовъ университетовъ, или пособій на печатаніе сочиненій отдѣльныхъ ученыхъ, профессоровъ, доцентовъ и т. д.), то здѣсь тоже никакихъ фактическихъ затрудненій и законодательныхъ вопросовъ не возникаетъ. По поводу этого и предыдущаго пунктовъ можно только выразить, главнымъ образомъ отъ имени нѣкоторыхъ провинціальныхъ университетовъ, пожеланіе нѣсколько большей щедрости.

Что касается прочихъ средствъ и условій распространенія свѣта университетской науки, то дѣло идетъ главнымъ образомъ объ отсутствіи разныхъ стѣсненій и запрещеній: объ отсутствіи цензурныхъ стѣсненій, о правѣ университетовъ учреждать ученыя общества, созывать ученые съѣзды, открывать отдѣльные или систематическіе публичные курсы (напр., такъ называемые «вольные университеты») и т. п.

И теперь университеты свободны отъ цензурныхъ стѣсненій («Изданія, выходящія отъ имени университета или съ его одобренія, и все вообще печатаемое отъ имени университета не подлежитъ предварительной цензурѣ», ст. 138 уст. 1884 г.).

Между прочимъ, и «получаемыя университетами изъ-за границы печатныя произведенія, рукописи и учебныя пособія не подлежатъ разсмотрѣнію цензуры и оплатѣ пошлиною» (ст. 139).

«Университетамъ предоставляется, съ разрѣшенія министра народнаго просвѣщенія, учреждать ученыя общества» (ст. 145). Университеты уже теперь представляютъ какъ бы солнца, окруженныя цѣлою системою планетъ въ видѣ ученыхъ обществъ всякаго рода; средній читатель, вѣроятно, не имѣетъ и приблизительнаго представленія о размѣрахъ и плодотворности просвѣтительной дѣятельности университетовъ въ этомъ направленіи,—и она растетъ и будетъ, конечно, расти съ каждымъ днемъ и съ тѣмъ большею силою и блестящимъ успѣхомъ,

чѣмъ благопріятнѣе будутъ условія для процвѣтанія и жизненной энергіи университетовъ и отдѣльныхъ факультетовъ.

Въ затронутой области тоже особенно существенныхъ затрудненій и сложныхъ законодательныхъ вопросовъ не возникаетъ. Можно только сказать: побольше довѣрія! Слѣдуетъ предоставить полный ничѣмъ нестѣсненный просторъ просвѣтительной дѣятельности университетовъ. Уже существующая свобода отъ цензурныхъ стѣсненій ни въ чемъ никогда никакихъ затрудненій и неудобствъ съ правительственной точки зрѣнія не вызывала и не вызываетъ (хотя университетская цензура, «одобреніе» сводится къ надписи декана на рукописи, что печатать разрѣшается).

Мы имѣемъ главнымъ образомъ въ виду встрѣчающіяся иногда затрудненія въ дѣлѣ созыва съѣздовъ (никакъ нельзя добиться устройства съѣздовъ юристовъ!) и въ дѣлѣ устройства публичныхъ курсовъ, а также совершенно нераціональныя теперешнія стѣсненія развитія института «вольныхъ слушателей». Между прочимъ, присутствіе въ аудиторіи нестудентовъ, иногда лицъ почтеннаго возраста, почти всегда особенно усердныхъ и аккуратныхъ слушателей, являющихся въ университеты не за дипломами, а только за наукою, и относящихся къ наукѣ и ея представителямъ съ особымъ уваженіемъ и даже благоговѣніемъ, производитъ весьма благотворное психическое воздѣйствіе на аудиторію, на студентовъ и даже на профессора. Говорю это по личному опыту. Опасности съ этой стороны рѣшительно нѣтъ никакой. На практикѣ на этой почвѣ не было, насколько мнѣ извѣстно, даже отдѣльныхъ исключительныхъ случаевъ какихъ-либо неудобствъ и инцидентовъ. Впрочемъ, развитію этой стороны дѣла мѣшаютъ преувеличенныя представленія публики о существующихъ стѣсненіяхъ и препятствіяхъ, пожалуй еще болѣе, чѣмъ самыя эти стѣсненія. Допущеніе женщинъ къ слушанію лекцій также, конечно, было бы весьма желательно.

Какъ бы то ни было, повторяемъ, особыхъ сложныхъ законодательныхъ проблемъ и затрудненій въ области матеріальныхъ средствъ и иныхъ объективныхъ условій университетскаго производства и распространенія научнаго свѣта не возникаетъ, и коренныхъ сложныхъ преобразованій и реформъ съ этой точки зрѣнія не требуется.

Дѣйствительно сложное и трудное дѣло — первое изъ наз-

ванныхъ выше условій процвѣтанія университетской науки: надлежащее привлеченіе и направленіе личныхъ силъ. Въ этомъ— вся суть дѣла.

IV.

Еслибы всѣ или почти всѣ существующія университетскія каѳедры или хоть преобладающее ихъ большинство были заняты профессорами въ полномъ смыслѣ этого слова, т. е. отнюдь не въ смыслѣ формулярнаго списка и служебнаго положенія особаго рода чиновниковъ министерства народнаго просвѣщенія, а въ смыслѣ настоящихъ ученыхъ и мыслителей (doctores), проповѣдующихъ (т. е. прежде всего имѣющихъ) свои научныя убѣжденія (professores) путемъ слова и печати, тогда было бы все, что требуется для процвѣтанія университетской науки.

Этотъ вопросъ, вопросъ о созданіи и наличности людей, способныхъ къ научному творчеству и преданныхъ сему дѣлу, т. е. настоящихъ ученыхъ, отодвигаетъ далеко на задній планъ затронутые раньше вопросы, напр., о библіотекахъ, лабораторіяхъ, инструментахъ и т. п. средствахъ и обстановкѣ научнаго производства.

Подобно тому, какъ процвѣтаніе искусства опредѣляется не наличностью достаточнаго количества полотна, красокъ, глины, мрамора хорошаго качества, и т. п., а количествомъ и еще болѣе качествомъ художниковъ въ истинномъ, высокомъ смыслѣ этого слова; подобно тому, какъ расцвѣтъ поэзіи происходитъ не отъ умноженія перьевъ и бумаги, а отъ появленія и размноженія поэтовъ въ полномъ, высокомъ смыслѣ этого слова; такъ и вопросъ о процвѣтаніи университетской науки есть вопросъ объ ученыхъ въ полномъ, высокомъ смыслѣ этого слова.

Намъ скажутъ, что то, что мы говоримъ, тривіально, хотя и относится къ высокому предмету. Труизмы какіе-то пошлые!

На это мы отвѣтимъ пока только просьбою впредь не упускать изъ виду этой само собою разумѣющейся истины. Постоянное памятованіе о ней необходимо для уразумѣнія нашихъ дальнѣйшихъ разсужденій и положеній о «квинтэссенціи университетскаго вопроса» [1]), а можетъ быть и для уразумѣнія квинтэссенціи университетскаго вопроса просто (таково наше убѣжденіе).

---

[1]) Первоначальное заглавіе этихъ статей въ Спб. Вѣдомостяхъ.

Но, нѣкоторые читатели, имѣвшіе терпѣніе читать наши разсужденія до сего мѣста, пожалуй, дальнѣйшихъ нашихъ статей вообще читать не станутъ, такъ какъ они уже разочарованы въ надеждѣ узнать изъ нихъ что либо путное по университетскому вопросу.

Прежде всего, ихъ интересуетъ вопросъ объ учащейся молодежи, ея организаціи, курсовой или иной, вообще объ учебныхъ заведеніяхъ и ихъ организаціи; мы повели рѣчь на совсѣмъ иную тему: о развитіи и процвѣтаніи наукъ. Это—совсѣмъ иная точка зрѣнія на университеты, которая ихъ, можетъ быть, вообще или во всякомъ случаѣ въ данное время вовсе не интересуетъ.

По сему поводу спѣшимъ сообщить, что дальнѣйшія статьи будутъ посвящены учебной сторонѣ университетскаго дѣла, а именно обоснованію положенія:

Значеніе и успѣшное дѣйствіе университетовъ, какъ учебныхъ заведеній, опредѣляется ихъ качествами, какъ ученыхъ учрежденій. Что полезно и содѣйствуетъ силѣ и процвѣтанію университета, какъ ученаго учрежденія, то полезно и содѣйствуетъ силѣ и процвѣтанію университета, какъ учебнаго заведенія; что вредно и гибельно для университета, какъ ученаго учрежденія, то портитъ и губитъ университеты и какъ учебныя учрежденія. Посему и проблема улучшенія и процвѣтанія университетовъ, какъ особаго рода учебныхъ заведеній, сводится къ задачѣ достиженія подъема и процвѣтанія университетовъ, какъ очаговъ науки. А такъ какъ послѣдняя задача сводится къ вопросу о надлежащемъ пополненіи и направленіи личныхъ научныхъ силъ, къ вопросу объ ученыхъ, съ честью служащихъ наукѣ и достойно представляющихъ университетскія каѳедры, то въ этомъ послѣднемъ вопросѣ и заключается «квинтэссенція» университетскаго вопроса вообще.

Задача университетовъ двойственная: научная и учебная, а путь для успѣшнаго рѣшенія ея—единый.

Онъ заключается не въ курсовой или иной организаціи студенчества или т. п., съ точки зрѣнія существа дѣла, совершенно побочныхъ вопросахъ, а въ замѣщеніи университетскихъ каѳедръ истинными учеными и мыслителями.

Если это такъ, возразятъ намъ, то путемъ реформы университетскаго устава столь же невозможно превратить неудовлетворительное состояніе университетовъ, какъ учебныхъ заведе-

ній, въ идеально хорошее или даже только удовлетворительное, какъ невозможно путемъ какого либо закона замѣнить упадокъ поэзіи или иного искусства пышнымъ или хотя бы скромнымъ расцвѣтомъ поэзіи, и т. п.

Истинные ученые, не только геніи, но и таланты,—а безъ выдающихся умственныхъ дарованій, безъ искры таланта не можетъ быть рѣчи объ успѣшномъ служеніи наукѣ,—велѣніемъ закона не создаются. Мало того, законъ безсиленъ съ успѣхомъ предписать и имѣющимся въ распоряженіи даровитымъ людямъ заниматься наукою съ тѣмъ сильнымъ рвеніемъ и упорнымъ постоянствомъ, какія, какъ всякому мало-мальски знакомому съ научнымъ дѣломъ извѣстно, необходимы не только для того, чтобы двигать науку впередъ, но даже для того только, чтобы удержаться на уровнѣ науки, не упасть и не отстать отъ нея.

На это слѣдуетъ отвѣтить:

Конечно, прямыми велѣніями законовъ такого содержанія ничего нельзя достигнуть. Но можно сдѣлать многое и весьма существенное въ пользу того, чтобы подборъ и теченіе выдающихся умственныхъ силъ на университетскія каѳедры и надлежащее развитіе и дѣйствіе этихъ силъ происходили сами собою, безъ всякихъ велѣній свыше.

Только въ видѣ предварительной иллюстраціи, я укажу здѣсь же на одну весьма поразительную и зловредную язву университетскаго дѣла, полное устраненіе которой не представляетъ никакой особенно замысловатой и тонкой задачи, а требуетъ только искренней и серьезной доброй воли помочь университетамъ, не дать имъ въ конецъ исчахнуть и погибнуть.

Я имѣю въ виду тотъ фактъ, что молодые люди, «оставленные при университетѣ для приготовленія къ профессорскому званію», теперь на самомъ дѣлѣ обыкновенно этимъ приготовленіемъ вовсе не занимаются или же занимаются только отчасти, по мѣрѣ остающагося отъ другого дѣла свободнаго времени; и въ такомъ же болѣе или менѣе отдаленномъ отношеніи къ наукѣ состоятъ магистранты, магистры, доктора, приватъ-доценты и даже профессора.

Съ особою силою проявляется эта болѣзнь въ столицахъ, гдѣ находится главный контингентъ лицъ, приготовляющихся къ профессорскому званію и куда привлекаются и лучшія научныя силы изъ провинціи.

На визитныхъ карточкахъ, положимъ, не пишется: «служащій въ такомъ-то департаментѣ такого то министерства» и т. п. или «чиновникъ особыхъ порученій»..., «правитель канцеляріи губернатора», «секретарь такого-то присутствія» (здѣсь мы имѣемъ въ виду провинціальныя явленія, взятыя не изъ Щедрина или т. п. источниковъ, а изъ дѣйствительной жизни); надписямъ «чиновникъ особыхъ порученій»..., «правитель канцеляріи губернатора», конечно, предпочитаются академическіе титулы. Многимъ, особенно столичнымъ, профессорамъ трудно было бы и вмѣстить на визитной карточкѣ полный перечень всего того, чѣмъ они занимаются. А фактически все это дѣлать, да еще и за наукою слѣдить, не говоря уже о двиганіи науки впередъ, уже прямо было бы опасно для жизни, и во всякомъ случаѣ грозило бы умственнымъ разстройствомъ, или и физически невозможно.

И упрекать ихъ не приходится. Какъ можно упрекнуть человѣка за то, что онъ изыскиваетъ способы пропитать свою семью и обезпечить ея будущность? Требовать же обѣтовъ безбрачія и нищенства—трудно.

На всѣхъ стадіяхъ и безъ того весьма нелегкаго, требующаго многихъ жертвъ, постояннаго труда и великихъ усилій научнаго пути существуетъ и губительно дѣйствуетъ не только убивающая конкуренцію и устраняющая возможность сортировки и выбора лучшихъ, но положительно устрашающая перспектива необезпеченности и имущественныхъ бѣдствій; а затѣмъ вступившіе на путь науки, требующей всего человѣка, напряженія и полнаго и исключительнаго посвященія всѣхъ силъ, фактически не могутъ надлежащимъ образомъ приготовляться къ служенію наукѣ и потомъ активно и съ успѣхомъ ей служить, а принуждены заботиться о добываніи средствъ къ жизни.

Доставленіе фактической возможности приготовляющимся къ профессорскому званію на разныхъ стадіяхъ ихъ труднаго пути заниматься исключительно наукою, а равно и доставленіе профессорамъ возможности посвятить всѣ свои силы университету и наукѣ, въ связи съ естественнымъ и при такихъ условіяхъ вполнѣ возможнымъ дополненіемъ: запрещеніемъ совмѣстительства — это такія мѣры, которыя, сами по себѣ, еще недостаточны для достиженія цвѣтущаго состоянія университетовъ, но во всякомъ случаѣ абсолютно необходимы для предотвращенія неминуемаго, въ противномъ случаѣ,

паденія все ниже и ниже, — и притомъ съ ускоряющеюся быстротой.

Если же сдѣлать нормальное научное поприще не только возможнымъ, но и привлекательнымъ, то можно вызвать и сильный притокъ даровитыхъ людей къ этому поприщу, оживленную конкуренцію, возможность сортировки и выбора дѣйствительно достойныхъ и выдающихся.

Пока въ этомъ направленіи ничего серьезнаго не сдѣлано, или если дѣло ограничится нѣкоторыми процентными добавками къ отпускаемымъ теперь совершенно ничтожнымъ и внѣ всякаго соотвѣтствія съ существомъ дѣла находящимся средствамъ, напр., въ 30 или 50 проц., то и предоставленіе университетамъ выбирать достойныхъ кандидатовъ для замѣщенія каѳедръ никакого серьезнаго значенія имѣть не можетъ; ибо и самые идеальные выборы никакого смысла не имѣютъ, если не изъ чего выбирать; только ненужную комедію представляютъ конкурсы, когда некому конкурировать.

Обѣ указанныя мѣры (надлежащее обезпеченіе и устраненіе совмѣстительства) не представляютъ никакихъ существенныхъ затрудненій вслѣдствіе незначительнаго числа университетовъ и малочисленности лицъ, о которыхъ идетъ рѣчь. Съ финансовой точки зрѣнія (даже въ случаѣ, напр., увеличенія втрое отпускаемыхъ средствъ) дѣло шло бы о ничтожной каплѣ въ бюджетномъ морѣ, о ничтожномъ процентѣ тѣхъ, напримѣръ, средствъ, которыя идутъ на военныя цѣли, и даже о весьма незначительномъ увеличеніи бюджета министерства народнаго просвѣщенія; а издержка была бы болѣе чѣмъ весьма производительной.

Что же касается совмѣстительства, то приданіе обратной силы такой мѣрѣ вызвало бы, конечно, не только личные вопли, но и нѣкоторыя объективныя затрудненія; въ частности, этимъ были бы разрушены разныя высшія учебныя заведенія (не говоря уже о принципіальныхъ правовыхъ и государственныхъ соображеніяхъ противъ приданія обратной силы такого рода законамъ). Такъ что о запрещеніи совмѣстительства съ обратною силою мечтать не приходится (къ сожалѣнію, съ точки зрѣнія университетскаго дѣла!). Оно, впрочемъ, само собою уменьшится въ значительной степени и обратно, въ случаѣ доставленія надлежащаго обезпеченія со стороны университета. Многія лица отлично сознаютъ, что они теперь гиб-

нутъ и духовно, и физически и рады бы освободиться по крайней мѣрѣ отъ части своихъ постороннихъ занятій и возвратиться къ наукѣ. Особенно тѣ немногіе изъ начинающихъ ученыхъ, которые дѣйствительно помышляютъ о наукѣ, а не объ университетскомъ титулѣ только въ качествѣ вывѣски и passe-partout для чиновничьей карьеры, и которые дѣйствительно не лишены необходимаго таланта, вполнѣ понимаютъ, что они тонутъ и гибнутъ для науки. Такимъ людямъ (а они именно цѣнны съ точки зрѣнія университета) надо только подать руку спасенія, и они съ радостью возвратятся на лоно науки.

Запрещеніе же совмѣстительства на будущее время рѣшительно не представляетъ ни малѣйшихъ затрудненій. Что тогда не будетъ разсчета «приготовляться къ профессорскому званію» и т. д. карьеристамъ, думающимъ вовсе не объ университетѣ, отъ этого для университетовъ во всякомъ случаѣ потери не будетъ. Что касается высшихъ и спеціальныхъ учебныхъ заведеній, техническихъ, юридическихъ, филологическихъ и т. д., то ихъ положеніе не только не ухудшится, но даже улучшится, если вызвать надлежащій притокъ молодыхъ силъ къ ученому поприщу. На ихъ каоедрахъ появятся тогда молодые и оживленные ученые, не пріѣзжающіе только въ состояніи переутомленія для отбытія еще одной лекціи и усыпленія слушателей, а занимающіеся наукою и радые подѣлиться хоть съ немногими слушателями своимъ научнымъ восторгомъ, своими научными знаніями и мыслями.

Мы только упомянули наиболѣе рѣзко бросающуюся въ глаза язву, разъѣдающую и губящую науку и университеты въ Россіи, и наиболѣе элементарные, необходимые и простые способы ея исцѣленія — въ качествѣ иллюстраціи того, что и при нашей постановкѣ университетскаго вопроса вовсе нельзя говорить о невозможности улучшенія и безуспѣшности законодательныхъ мѣръ.

Ниже мы увидимъ, что можетъ быть создана цѣлая органическая система мѣръ, дѣйствующихъ въ томъ же направленіи и не требующая даже особыхъ финансовыхъ затратъ или даже уменьшающая необходимыя при отсутствіи этихъ мѣръ затраты,—затрогивающая не казну, а только человѣческую психологію, въ частности психологію ученаго міра.

Изъ нашей постановки вопроса вытекаетъ только одно «отрицательное», съ точки зрѣнія будущей реформы и надеждъ

на нее возлагаемыхъ, послѣдствіе. Его можно формулировать такъ:

Совершенно ошибочно представлять себѣ дѣло такъ, будто можно сегодня создать такой университетскій уставъ, который завтра плохое состояніе университетскаго дѣла превратитъ въ превосходное или хорошее.

Это наивно, и такого рода иллюзіи вредны въ трудномъ и безъ того и серьезномъ дѣлѣ законодательной политики.

Такихъ мѣръ, которыя бы представляли моментально дѣйствующую панацею университетскаго дѣла, мы и ниже не предлагаемъ.

ЧАСТЬ ВТОРАЯ.

Университеты, какъ учебныя заведенія.

1. Теперешнія сужденія.—Переполненіе университетовъ.

Оставляемъ пока университеты, какъ ученыя учрежденія, и взглянемъ на нихъ, какъ на учебныя заведенія.

На эту, вторую сторону университетскаго дѣла, въ ущербъ первой, обращается въ наши дни напряженнѣйшее вниманіе общества, правительства и прессы. По вопросамъ этого рода каждая крупная газета даетъ чуть ли не каждый день одну или даже нѣсколько статей—злободневнѣйшій вопросъ.

Изъ вопросовъ, сюда относящихся, наибольшимъ вниманіемъ пользуется вопросъ объ организаціи студенчества, о студенческихъ корпораціяхъ, курсовыхъ организаціяхъ, земляче-ствахъ и т. д. По этому вопросу сверхъ разныхъ общихъ разсужденій и предложеній появляются и болѣе детально разработанные проекты, а равно и интересныя фактическія сообщенія изъ жизни разныхъ университетовъ, шведскихъ, финляндскихъ, американскихъ и иныхъ.

Изъ недостатковъ теперешняго состоянія университетовъ, какъ учебныхъ заведеній, выдвинуты и признаны официально и въ частной прессѣ главнымъ образомъ слѣдующіе:

Полная разобщенность профессоровъ и ихъ учениковъ, отсутствіе всякаго единенія между ними, нравственнаго воздѣйствія и вліянія профессоровъ на студентовъ, а равно и разобщенность студентовъ между собою, отсутствіе всякой организаціи и упорядоченности быта студенческихъ массъ.

Какъ на существенный недостатокъ теперешняго положенія дѣла, препятствующій какъ нравственному воздѣйствію и вос-

питательному вліянію, такъ и правильному устроенію и ходу учебныхъ занятій, указывается, далѣе, на крайнее переполненіе университетовъ слушателями. «Это переполненіе... достигаетъ по факультетамъ юридическому и медицинскому и естественному отдѣленію физико-математическаго факультета такихъ предѣловъ, при которыхъ не только настоящій составъ преподавателей не можетъ должнымъ образомъ справиться съ возложенными на него обязанностями, но въ аудиторіяхъ и учебно-вспомогательныхъ учрежденіяхъ не хватаетъ мѣста для наличнаго числа студентовъ» (циркуляръ министра народнаго просвѣщенія попечителямъ учебныхъ округовъ 5 іюля 1899 г., № 15773).

Указывается также на безуспѣшность и непроизводительность самой системы теперешняго университетскаго преподаванія, т. е. лекціонной системы. Эта система исключаетъ необходимое взаимодѣйствіе и живой обмѣнъ мыслей между преподавателями и учениками; дѣло ограничивается пассивнымъ слушаніемъ лекцій, отъ котораго остаются въ головѣ слушателей развѣ отрывочныя и хаотическія свѣдѣнія, а не прочно усвоенныя положительныя знанія. Къ тому же лекціи посѣщаются неохотно и потому уже не приносятъ никакой пользы большинству студентовъ — и лекціонная система не можетъ быть признана удовлетворительной ни съ педагогической, ни съ учебной въ тѣсномъ смыслѣ точки зрѣнія.

Для исправленія теперешней системы преподаванія рекомендуется широкое и всестороннее развитіе системы практическихъ занятій.

Въ связи съ этими указывается и на излишнюю теоретичность теперешняго университетскаго преподаванія и на полную неподготовленность оканчивающихъ университетъ къ практической дѣятельности.

Между прочимъ, и для надлежащаго осуществленія системы практическихъ занятій и достиженія удовлетворительной практической подготовки студентовъ къ вольнымъ профессіямъ и государственной службѣ необходимо устраненіе переполненія университетовъ слушателями.

«Слѣдуетъ обратить особое вниманіе, сообщается въ одномъ изъ появившихся недавно интервью, и теперь на практическія занятія. Сдѣлать ихъ обязательными для всѣхъ при многолюдности нашихъ университетовъ представляется пока затрудни-

тельнымъ. Я, однако, глубоко вѣрю, что этотъ идеалъ найдетъ себѣ въ будущемъ осуществленіе».

Какъ извѣстно, нѣкоторыя мѣры въ пользу введенія системы практическихъ занятій, какъ и мѣры противъ переполненія болѣе многолюдныхъ университетовъ слушателями, уже предприняты путемъ министерскихъ циркуляровъ.

По поводу этихъ разсужденій, плановъ и мѣръ интересно прежде всего обратить вниманіе на слѣдующее обстоятельство.

Съ точки зрѣнія идеала такого положенія учебнаго и воспитательнаго дѣла въ университетахъ, при которомъ преподаватели могли бы находиться въ тѣсномъ общеніи со своими слушателями и имѣть дѣло не съ сотнями студентовъ, а съ такимъ ихъ числомъ, чтобы возможно было личное знакомство, воздѣйствіе и руководство, собесѣдованія, «практическія занятія» съ каждымъ изъ нихъ, и т. д.—худшими университетами въ мірѣ слѣдовало бы признать тѣ университеты, которые теперь пользуются міровою славою, какъ лучшіе и знаменитѣйшіе университеты.

Напр., берлинскій университетъ съ его сравнительно огромною массою слушателей *), съ его райономъ дѣйствія и притяженія слушателей, не ограниченнымъ предѣлами не только одного или нѣсколькихъ учебныхъ округовъ Прусскаго государства, но и границами Германской имперіи, а простирающимся на всю Европу и даже на другія части свѣта (ужъ однихъ японцевъ сколько приходится видѣть въ аудиторіяхъ берлинскаго университета!),—не только не соотвѣтствуетъ упомянутому идеалу, но прямо и поразительно ему противорѣчитъ. А между тѣмъ онъ пользуется міровою славою, и она съ каждымъ днемъ растетъ и усиливается, и быстро растетъ масса слушателей, и никто не печалится по этому поводу и не видитъ даже въ этомъ никакихъ неудобствъ. Напротивъ, этимъ гордятся Берлинскій университетъ, Берлинъ и Германская имперія, и если въ комъ большая масса студентовъ этого университета и быстрый ростъ ея возбуждаютъ нѣкоторое неудовольствіе, то это неудовольствіе не представляетъ сѣтованія по поводу невозможности «правильнаго веденія учебныхъ занятій», а только нѣкоторое чувство зависти по поводу столь

*) По свѣдѣніямъ Минервы въ зимнемъ семестрѣ 1899/1900—11312 (въ томъ числѣ имматрикулированныхъ студентовъ 6160).

выдающагося успѣха. Берлинскій же университетъ и отдѣльные факультеты размышляютъ не о переполненіи и средствахъ сокращенія числа студентовъ, а о средствахъ привлеченія слушателей. Это взвѣшивается при замѣщеніи каждой вакантной каѳедры, и т. д.

Всемірною славою и всемірной гегемоніей въ наукѣ пользовался и гордость Франціи составлялъ Парижскій университетъ въ XIII и слѣд. вѣкахъ, когда, между прочимъ, при немъ состояло четыре «націи», а первая «нація», галликанская, обнимала и итальянцевъ, испанцевъ, грековъ и восточные народы. Точно также «четыре націи», хотя и въ болѣе скромномъ смыслѣ, обнималъ Пражскій университетъ въ эпоху его процвѣтанія и міровой силы, когда этотъ славянскій университетъ служилъ идеаломъ и образцомъ для вновь возникавшихъ нѣмецкихъ университетовъ.

Съ другой стороны, къ критикуемому нами идеалу приближаются наиболѣе тѣ университеты, которые пользуются наименьшею славою, которые вообще сколько нибудь серьознаго значенія и репутаціи никогда не имѣли или находятся въ состояніи упадка и разложенія или жалкаго прозябанія.

Нѣчто въ родѣ системы «губернскихъ университетовъ» по образцу одного изъ недавно высказанныхъ въ печати предложеній, съ такимъ числомъ слушателей, что профессора могутъ состоять въ личномъ знакомствѣ и близкихъ отношеніяхъ съ каждымъ изъ своихъ слушателей, можно наблюдать въ Италіи, гдѣ прозябаетъ множество жалкихъ и ничтожныхъ университетовъ, извѣстныхъ только тѣмъ, что они обременяютъ безъ смысла и пользы и безъ того бѣдный итальянскій бюджетъ и народъ—паразиты какіе-то безславные.

Вообще, если мы сопоставимъ разные университеты разныхъ странъ и эпохъ другъ съ другомъ и съ тѣмъ, что теперь у насъ выставляется идеаломъ устройства университетскаго дѣла, то выходитъ какой-то странный парадоксъ: чѣмъ лучше, тѣмъ хуже, а чѣмъ хуже университетъ, тѣмъ лучше онъ съ точки зрѣнія требованій и идеаловъ, выставляемыхъ для реформы русскихъ университетовъ.

Еще интереснѣе и поразительнѣе получились бы результаты въ случаѣ сопоставленія разныхъ аудиторій (профессоровъ со слушателями) однихъ и тѣхъ же университетовъ.

И въ крупныхъ университетахъ съ большими массами слу-

шателей, напр., въ Берлинскомъ университетѣ, а тѣмъ болѣе въ мелкихъ, есть профессора, которые знаютъ въ лицо всѣхъ своихъ слушателей (вслѣдствіе сравнительно незначительнаго числа ихъ) или даже состоятъ съ каждымъ изъ нихъ въ сравнительно близкихъ отношеніяхъ, ведутъ съ ними «практическія» занятія и иныя «собесѣдованія», знакомятся этимъ путемъ со способностями, складомъ ума и знаніями каждаго изъ своихъ слушателей и могутъ примѣнять свои поясненія, указанія, «собесѣдованія» къ индивидуальности каждаго изъ учениковъ своихъ.

Вотъ идеалъ университетскаго преподаванія!

А если еще вообразить, что у профессора, напр., семь слушателей и семь дочерей, устраиваются Kränzchen съ танцами и безъ нихъ, подъ надзоромъ и руководствомъ папаши и мамаши, совмѣстныя ботаническія и иныя экскурсіи за городъ подъ руководствомъ профессора и т. п., то получаются столь близкія отношенія, такое воспитательное и иное вліяніе и взаимодѣйствіе между профессоромъ и его учениками, что дальше уже идти некуда, развѣ въ церковь за благословеніемъ этой университетской идилліи, какъ это и бываетъ иногда, напр., въ маленькихъ нѣмецкихъ университетахъ.

Къ сожалѣнію, обыкновенно, особенно въ крупныхъ университетахъ, наблюдается прямо противоположная картина. У профессора столько слушателей, что онъ ни въ сердцѣ, ни въ квартирѣ своей помѣстить бы ихъ не смогъ. Да онъ съ ними и незнакомъ совсѣмъ, лицъ и фамилій не знаетъ и не различаетъ, а ужъ о «собесѣдованіяхъ» и «практическихъ занятіяхъ» съ каждымъ изъ нихъ, да еще приспособленныхъ къ индивидуальному складу ума, знаніямъ и способностямъ каждаго изъ студентовъ — и подавно рѣчи быть не можетъ. Впрочемъ, бываетъ по традиціи и личное сближеніе такого профессора съ каждымъ изъ своихъ слушателей въ германскихъ университетахъ; оно происходитъ два раза въ жизни студента; разъ при подпискѣ на лекціи до начала ихъ и разъ при отпускѣ, послѣ конца лекцій: дѣло, впрочемъ, часто обходится безъ «собесѣдованія»; вереница студентовъ проходитъ мимо каѳедры, какъ мимо желѣзнодорожной кассы, подавая подписные листы, а профессоръ молча и быстро подписываетъ сіи листы. Такими двумя формальностями ограничиваются личное сближеніе и знакомство между профессоромъ и студентами!

По истинѣ антипедагогическія условія!

Бываетъ еще хуже! У профессора столько слушателей, что въ аудиторіи мѣста не хватаетъ для всѣхъ ихъ. Инымъ приходится сидѣть на окнахъ, на ступеняхъ каѳедры, а многіе стоятъ за недостаткомъ даже и такихъ мѣстъ для столь многочисленной и переполненной аудиторіи. Воздухъ спертъ, температура подымается. Сказать, что это антипедагогическія условія—мало. Слѣдуетъ добавить: и антисанитарныя!

А теперь, послѣ описанія умилительныхъ и идеальныхъ съ точки зрѣнія интересующаго насъ идеала университетскаго воспитанія и обученія картинъ и прямо противоположныхъ имъ аномалій и ужасовъ, взглянемъ на имена тѣхъ профессоровъ, которые участвуютъ въ описанныхъ педагогическихъ идилліяхъ и ужасахъ.

Имена тѣхъ профессоровъ, которые знакомы лично со всѣми своими слушателями и даже вечеринки имъ устраиваютъ и къ семьѣ пристраиваютъ, читателю ничего не скажутъ; ихъ имена и слава живутъ обыкновенно только въ городскихъ сплетняхъ маленькихъ университетскихъ городовъ и въ традиціонной юмористикѣ и студенческихъ анекдотахъ мелкихъ университетовъ.

Въ спискѣ же тѣхъ профессоровъ, которые участвовали или участвуютъ въ описанныхъ выше антипедагогическихъ ужасахъ, тѣхъ профессоровъ, имя слушателямъ коихъ легіонъ, образованный читатель нашелъ бы много знакомыхъ именъ, такихъ, коихъ не знать образованному человѣку вообще не подобаетъ, напр., Гегель, Фихте, Шеллингъ и т. п.

Я, впрочемъ, не утверждаю, что всѣ тѣ аудиторіи, которыя соотвѣтствуютъ идеалу сторонниковъ систематическихъ собесѣдованій, репетицій и прочихъ «практическихъ занятій» и иныхъ близкихъ педагогическихъ отношеній и сношеній между профессорами и отдѣльными слушателями ихъ—непремѣнно аудиторіи бездарностей и только анекдотическихъ профессоровъ.

Точно также я не утверждаю, что имена тѣхъ профессоровъ, слушателямъ коихъ имена были легіоны, всѣ записаны золотыми буквами въ скрижаляхъ исторіи мысли человѣческой.

Возможны разныя особыя условія и осложненія, вслѣдствіе коихъ крупныя свѣтила науки имѣютъ сравнительно малую аудиторію, а менѣе выдающіеся ученые большую. Преподавательскій талантъ профессора, университетъ, въ которомъ онъ преподаетъ, факультетъ, популярность и доступность науки, которую онъ читаетъ и т. п. оказываютъ тоже свое вліяніе.

Существуютъ науки и курсы, которые легко доступны и интересны студентамъ всѣхъ факультетовъ, и слушаніе коихъ, особенно въ случаѣ болѣе или менѣе живого и интереснаго изложенія, доставляетъ отдыхъ и развлеченіе студентамъ между болѣе трудными лекціями; и вслѣдствіе этого получается иногда весьма большая аудиторія у профессоровъ, въ научномъ смыслѣ не выдающихся. Особенно часты такія явленія у насъ.

Болѣе прочно соотвѣтствіе между научнымъ авторитетомъ профессора и количествомъ слушателей въ Германіи: нѣмецкіе студенты считаютъ для себя недопустимымъ ходить въ свободные часы на курсы, на которые они не подписались (т. е. не уплатили гонорара); допускается только безплатное посѣщеніе трехъ лекцій, а дальше начинается «schinden» — проступокъ, приравниваемый къ мошенничеству и случающійся рѣдко. Между прочимъ, отсутствіе такихъ воззрѣній и такой щепетильности среди нашего студенчества лишаетъ резоннаго смысла гонорарную систему (которую и по другимъ основаніямъ слѣдуетъ совсѣмъ упразднить). Весьма высокій гонораръ (чего мы, впрочемъ, отнюдь не одобряемъ) и соблюденіе его со стороны студентовъ ведутъ въ германскихъ университетахъ къ тому, что составъ аудиторіи и число слушателей здѣсь рѣдко имѣютъ случайный характеръ, и почти всегда опредѣляются весьма серьезными основаніями.

Къ тому же нѣмецкіе студенты странствуютъ охотно и безъ всякихъ стѣсненій со стороны начальства изъ университета въ университетъ, комбинируя курсы такъ, чтобы слушать не бездарныхъ и посредственныхъ профессоровъ, а по возможности выдающихся и великихъ ученыхъ. Они весьма высоко ставятъ значеніе такого выбора, и гордятся тѣми славными именами своихъ учителей, которыя украшаютъ ихъ студенческій «формулярный списокъ».

Все это ведетъ къ тому, что относительно числа слушателей отдѣльныхъ нѣмецкихъ профессоровъ можно утверждать, что оно въ преобладающей массѣ случаевъ представляетъ такъ сказать барометръ ученой репутаціи профессора. Поэтому здѣсь можно съ приблизительною точностью установить положеніе:

Чѣмъ бездарнѣе профессоръ, тѣмъ больше его аудиторія приближается къ тому, что у насъ выставляется какъ идеалъ.

И, наоборотъ, чѣмъ талантливѣе и славнѣе профессоръ, тѣмъ рѣзче его аудиторія противорѣчитъ этому идеалу.

А аудиторіи такихъ профессоровъ, какъ Кантъ, Фихте, Гегель... это безобразіе какое-то. Какъ это въ свое время не было принято мѣръ, чтобы ограничить ихъ аудиторіи такимъ числомъ слушателей, при которомъ возможно «серьезное университетское преподаваніе?»

Между прочимъ, хотя Фихте, Гегель, Кантъ уже въ тѣлесномъ смыслѣ не живутъ, но можно ретроспективно выразить сожалѣніе, что они не были знакомы съ нашею новѣйшею литературой о строѣ университетской жизни, о постановкѣ университетскаго преподаванія, практическихъ занятіяхъ и т. п.

Эта литература пояснила бы имъ, что они совершенно ложно и даже прямо нелѣпо понимали свое призваніе. Если, напр., Фихте или его современники воображали, что въ его аудиторіи тысячи слушателей воспріяли крещеніе огнемъ мысли и возвышенныхъ чувствъ, и массы мелкихъ людей отъ одного этого огня его лекцій, безъ систематическихъ репетицій съ каждымъ изъ слушателей, безъ повторенія и совмѣстнаго заучиванія «пройденнаго» и иныхъ «практическихъ занятій», превращались въ людей съ возвышенными идеалами, широкимъ горизонтомъ и высокимъ полетомъ мысли, то это только потому, что они не понимали смысла и «надлежащей постановки» университетскаго преподаванія.

Для того, чтобы сдѣлать вообще возможнымъ серьезное и надлежащее преподаваніе, Канту, Гегелю, Фихте и др. слѣдовало ограничиваться малыми группами студентовъ, лучше всего человѣкъ въ 20—30,—и вести съ ними «практическія занятія».

Важнѣйшее значеніе для надлежащаго усвоенія курса имѣютъ «собесѣдованія» со студентами по выученной ими дома части курса. Это заставило бы ихъ прилежно учиться, а недоученное заучивалось бы въ аудиторіи путемъ переспрашиванія и совмѣстнаго повторенія пройденнаго. Особенно успѣшно могъ бы изъ названныхъ профессоровъ заниматься этимъ Кантъ—человѣкъ, какъ извѣстно, весьма спокойный и терпѣливый. Фихте сталъ бы, пожалуй, нервничать, а Гегель сталъ бы во вредъ серьезному и систематическому преподаванію увлекаться теченіемъ и изложеніемъ собственныхъ идей, и, несмотря на незначительное число учениковъ, не успѣвалъ бы спрашивать каждаго по всему курсу и провѣрять надлежащимъ образомъ, всѣ ли выучили уроки. Но надлежащее поставленіе на видъ

со стороны начальства, въ крайнемъ случаѣ выговоръ со внесеніемъ въ формулярный списокъ, привели бы и ихъ въ норму...

Что касается русскихъ университетовъ, то здѣсь «законъ» соотвѣтствія талантливости профессора и количества (фактическихъ) слушателей терпитъ, какъ уже указано выше, больше отклоненій и нарушеній, нежели въ Германіи.

Тѣмъ не менѣе и здѣсь соотвѣтствующая тенденція дѣйствуетъ и осуществляется, хотя и съ меньшею правильностью, съ большимъ количествомъ разныхъ отклоненій. Во всякомъ случаѣ проповѣдуемая теперь теорія «надлежащей постановки» университетскаго преподаванія даетъ и здѣсь при сопоставленіи съ фактами весьма своеобразные выводы,—напр., что преподаваніе и иное вліяніе на студентовъ такихъ профессоровъ, какъ, напр., Костомаровъ, Грановскій, Вл. Соловьевъ, Менделѣевъ... не было и не могло быть успѣшнымъ, разумнымъ и серьезнымъ, и т. п.

Очевидно, мы имѣемъ дѣло съ недоразумѣніями.

И само положеніе относительно переполненія университетовъ и аудиторій и отсутствія въ нихъ мѣстъ для вмѣщенія наличнаго количества слушателей съ чисто фактической стороны слѣдуетъ разумѣть cum grano salis, а во всякомъ случаѣ относить его не къ фактическимъ слушателямъ, а къ канцелярскимъ спискамъ студентовъ.

Въ профессорскихъ сферахъ русскихъ университетовъ существуетъ хроническое уныніе и сѣтованіе именно по поводу обычнаго числа слушателей въ аудиторіяхъ. Но только предметомъ сѣтованія является отнюдь не переполненіе, а именно ужасающая пустота аудиторій. Такого профессора, который бы жаловался на переполненіе аудиторіи, на слишкомъ большое число слушателей, я еще въ жизни своей не встрѣчалъ.

Такой бѣды, въ частности отсутствія достаточнаго количества мѣстъ въ аудиторіи, собственно говоря, у насъ почти и приключиться не можетъ. Между прочимъ, замѣтимъ, что по наблюденіямъ автора, перебывавшаго въ аудиторіяхъ болѣе дюжины заграничныхъ, по большей части крупныхъ университетовъ, размѣръ нашихъ университетскихъ зданій и аудиторій по большей части (если исключить нѣкоторые большіе парижскіе «амфитеатры») превосходитъ размѣръ зданій и аудиторій заграничныхъ университетовъ. Во всякомъ случаѣ аудиторіи у насъ вообще достаточно обширны. У кого бываетъ много

слушателей, тому дается и большая аудиторія. А на тотъ случай, что и большой аудиторіи мало, есть актовый залъ или т. п.; такъ что о недостаткѣ мѣстъ для помѣщенія всѣхъ, желающихъ слушать лекціи, у насъ говорить не приходится.

Зато бываютъ у насъ (мы, конечно, говоримъ о мирномъ времени) такія злоключенія: Подходитъ преподаватель къ своей аудиторіи на лекцію, заглядываетъ—и со смущеннымъ видомъ продолжаетъ свое печальное шествіе дальше — въ библіотеку pour faire bonne mine au mauvais jeu; неловко бѣдному возвращаться! Положимъ, столь печальныя происшествія бываютъ главнымъ образомъ съ лицами, попавшими на каѳедру только по недоразумѣнію, хотя и по закону, а именно по уставу 1884 г. По этому уставу на каѳедру попадаютъ и уваженіе къ университетской каѳедрѣ до своего уровня понижаютъ лица, не только никакой научной репутаціи не имѣющія, но никогда никакой научной работы не совершившія, а подчасъ къ таковымъ работамъ и абсолютно неспособныя: по уставу 1884 г. для доцентуры вовсе не требуется ученой степени и диссертаціи—одна изъ крупныхъ ошибокъ этого устава [1]). Значительно умножились случаи хожденія въ библіотеку и т. п. за полнымъ отсутствіемъ студентовъ въ аудиторіи со времени вве-

---

[1]) Еще болѣе крупною и печальною ошибкою въ такомъ же направленіи была бы замѣна теперешняго требованія для профессуры двухъ по крайней мѣрѣ научныхъ работъ, двухъ диссертацій, одною, какъ это теперь предлагается и при томъ, къ удивленію нашему, даже лицами знакомыми съ университетскимъ дѣломъ и искренно ему преданными. Не о пониженіи, а о способахъ повышенія ученаго ценза для университетской каѳедры слѣдуетъ намъ думать! Лозунгомъ предстоящей университетской реформы слѣдуетъ выставить: подъемъ научнаго ценза до возможно большей высоты, а для достиженія этого созданіе такой сильной и энергичной конкурренціи, чтобы докторская степень дѣйствительно лишилась своего значенія,—но только въ противоположномъ предлагаемому направленіи; чтобы докторская степень представляла не слишкомъ много, а слишкомъ мало для занятія каѳедры; чтобы только избранники среди многихъ докторовъ, только наиболѣе выдающіеся, достойнѣйшіе изъ нихъ достигали чести представлять университетскую каѳедру. Тогда, между прочимъ, т. е. если университетская реформа создастъ оживленную конкурренцію, обильный притокъ и надлежащее развитіе и подборъ выдающихся силъ для замѣщенія каѳедръ,—можетъ со временемъ возникнуть почва для разговоровъ о переполненіи аудиторій желающими слушать лекціи, между тѣмъ какъ теперь такіе разговоры—горькая насмѣшка. (Это относится даже и къ Петербургскому университету съ его сравнительно очень малымъ количествомъ по большей части малыхъ—невзрачныхъ и мрачныхъ—аудиторій).

денія «обязательныхъ» практическихъ занятій, такъ что общая картина въ послѣднее время получается совершенно безобразная.

Но и независимо отъ указанныхъ выше особыхъ обстоятельствъ — не слишкомъ много, а слишкомъ мало студентовъ въ университетскихъ аудиторіяхъ.

Какъ бы то ни было, изъ разныхъ отмѣченныхъ выше недоразумѣній, парадоксовъ и противорѣчій можно и должно вывести заключеніе, что вопросъ о существующихъ недостаткахъ университетовъ, какъ учебныхъ заведеній, и о томъ идеалѣ надлежащей постановки университетскаго преподаванія, который слѣдуетъ положить въ основу предстоящей реформы, далеко не представляется столь выясненнымъ, какъ это желательно и необходимо для сознательной и успѣшной реформы.

Но прежде чѣмъ приступить къ посильному выясненію возникающихъ здѣсь вопросовъ, не безъинтересно и не безполезно познакомиться съ тѣми новыми системами университетскаго преподаванія, которыя предлагаются на мѣсто признаваемой неудовлетворительною теперешней лекціонной системы.

Вообще центръ тяжести и смыслъ всякаго учебнаго заведенія—въ преподаваніи и его успѣхѣ.

Поэтому вопросъ о системѣ преподаванія и вообще о надлежащей постановкѣ университетскаго ученія слѣдуетъ признать очень важнымъ — болѣе важнымъ, нежели, напр., вопросъ о выборномъ или назначаемомъ ректорѣ, о надлежащемъ устройствѣ университетскаго суда, и даже болѣе важнымъ, нежели наиболѣе теперь волнующій общественное мнѣніе вопросъ: о лучшей системѣ организаціи студенческихъ массъ, о курсовой организаціи, старостахъ и т. п.

2. Практическія занятія.

I.

Въ основу университетскаго преподаванія предлагается съ разныхъ сторонъ положить систему практическихъ занятій.

Выраженіе «практическія занятія», слѣдуетъ замѣтить, неудачный и сбивчивый терминъ. Оно вызываетъ представленіе такихъ учебныхъ занятій, которыя противоположны теоретическимъ, имѣютъ практическій характеръ и преслѣдуютъ практическія цѣли, готовятъ умѣлыхъ практиковъ вольныхъ профессій, государственной службы и т. п. Въ связи съ этимъ пред-

ставленіемъ сторонники системы практическихъ занятій питаютъ убѣжденіе, что путемъ этой системы будетъ достигнута надлежащая подготовка къ практической дѣятельности, между тѣмъ какъ при теперешней системѣ преподаванія оканчивающіе университетъ являются непригодными ни для государственной службы, ни для свободныхъ профессій.

На самомъ дѣлѣ это совершенно поверхностная и ошибочная ассоціація идей—по созвучію словъ.

Такъ называемыя «практическія занятія» никакого противоположенія теоріи въ себѣ не заключаютъ и особымъ практическимъ характеромъ и направленіемъ отъ другихъ занятій вовсе не отличаются. Сюда относятся: чтеніе, переводъ и разборы разнаго рода (лингвистическій, грамматическій, логическій, философскій, юридическій, эстетическій и т. п.) какихъ-либо древнихъ памятниковъ или классическихъ произведеній, напр. ассирійскихъ документовъ, діалоговъ Платона, рѣчей Цицерона, поэмъ Гомера... Сюда относятся, далѣе, такъ называемые репетиторіи, переспрашиваніе пройденной части курса, для провѣрки знаній, такъ называемые конверсаторіи—собесѣдованія для разъясненія и усвоенія курса, задаваніе на домъ и разборъ въ аудиторіи всякаго рода письменныхъ работъ, причемъ всѣ эти и т. п. занятія могутъ касаться чисто теоретическихъ наукъ и темъ и имѣть чисто теоретическій характеръ.

Науки, преподаваемыя въ общихъ (непрофессіональныхъ) низшихъ и среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, имѣютъ теоретическій характеръ, и такой же характеръ свойственъ учебнымъ занятіямъ въ этихъ заведеніяхъ, а между тѣмъ всѣ тѣ учебныя занятія, которыя происходятъ въ гимназіяхъ, въ университетѣ были бы отнесены и относятся, поскольку они здѣсь производятся, къ «практическимъ занятіямъ».

Напротивъ, лекціи о лучшихъ пріемахъ воспитанія (педагогика), о способахъ сохраненія здоровья (гигіена), лѣченія болѣзней (терапія), въ томъ числѣ, напр., составленія рецептовъ (рецептура) и т. п. противополагаются «практическимъ занятіямъ», хотя онѣ имѣютъ практическое содержаніе, преслѣдуютъ практическія цѣли и т. д.

Лекціи о томъ, какъ слѣдуетъ составлять исковыя прошенія и вообще вести процессъ (ср., напр., лекціи Штельцеля въ Берлинѣ), или составлять и говорить рѣчи на судѣ, чтобы достигнуть возможно большого адвокатскаго успѣха—это не

практическія занятія; а дискуссія студентовъ подъ предсѣдательствомъ профессора о теоріи идей Платона или о міровой субстанціи это—«практическія занятія».

Такимъ образомъ упомянутое выше соединеніе вопроса о «практическихъ занятіяхъ», какъ пріемѣ преподаванія университетскихъ наукъ, съ вопросомъ о надлежащей «практической подготовкѣ» къ «государственной службѣ и свободнымъ профессіямъ» по меньшей мѣрѣ не свободно отъ нѣкотораго недоразумѣнія и смѣшенія понятій.

Но, далѣе, къ «практическимъ занятіямъ» относятся вообще столь разнородныя учебныя занятія и пріемы преподаванія, что не только съ практическимъ направленіемъ, но и между собою они никакихъ общихъ положительныхъ чертъ не имѣютъ, а само понятіе «практическія занятія» лишено сколько-нибудь опредѣленнаго положительнаго содержанія и смысла. Если теперь часто слышится требованіе реформы университетскаго преподаванія, а именно возведенія въ основу этого преподаванія «практическихъ занятій», то это вовсе еще не означаетъ, что для университетовъ рекомендуется какой-либо опредѣленный методъ преподаванія съ сознаніемъ его учебнаго значенія, его соотвѣтствія возрасту и развитію учащихся и задачамъ университетскаго преподаванія,—вообще какихъ-либо общихъ свойствъ и преимуществъ, а по большей части это свидѣтельствуетъ только о томъ, что люди часто готовы довольствоваться словами безъ ясно опредѣленнаго смысла и содержанія.

Общею между тѣми разнороднѣйшими по своему содержанію, направленію (практическому или чисто теоретическому), по своему учебному значенію, по своему отношенію къ преподаваемымъ наукамъ и т. п., учебными занятіями, которыя называются «практическими», можно признать только одну отрицательную черту—это не лекціи.

Поэтому тѣ, которые предлагаютъ преобразовать систему университетскаго преподаванія въ пользу «практическихъ занятій» вообще, только повидимому предлагаютъ что-то положительное и опредѣленное, на самомъ же дѣлѣ они произносятъ фразу, которая свидѣтельствуетъ развѣ только о ихъ недовольствѣ лекціонной системой, а положительнаго, опредѣленнаго педагогическаго предложенія въ себѣ не заключаетъ.

Фактически движеніе въ пользу «практическихъ занятій» началось въ юридическихъ сферахъ, получило свое частичное

официальное осуществленіе на юридическихъ факультетахъ и наиболѣе интересуетъ и волнуетъ юристовъ. Другіе же, напримѣръ, естественники, преподаватели техническихъ учебныхъ заведеній... по импульсу, данному юристами, тоже подчеркиваютъ въ интервью и т. п. необходимость и пользу «практическихъ занятій».

Получается видъ согласія представителей разныхъ наукъ и разныхъ учебныхъ заведеній относительно раціональныхъ пріемовъ преподаванія.

На самомъ дѣлѣ ничего подобнаго не существуетъ, ибо понятіе «практическія занятія» даже съ точки зрѣнія одного юридическаго факультета вовсе не означаетъ какого-либо ясно и точно опредѣленнаго пріема преподаванія, а является только смутнымъ представленіемъ весьма разнородныхъ занятій; если же въ пользу «практическихъ занятій» высказывается юристъ, и къ этому мнѣнію его присоединяется естественникъ или технологъ, то это только словесное, только фразеологическое согласіе, ибо юристъ думаетъ объ одномъ, естественникъ-теоретикъ о другомъ, а технологъ о третьемъ, а кажущееся согласіе получается отъ того, что всѣ эти ничего общаго другъ съ другомъ не имѣющія вещи одинаково именуются «практическими занятіями».

Посему нельзя не пожелать, чтобы въ дальнѣйшемъ обсужденіи реформы университетскаго преподаванія и системы «практическихъ занятій» говорилось болѣе яснымъ и опредѣленнымъ языкомъ и указывалось, какой именно или какіе роды практическихъ занятій имѣются въ виду. Если же кто-либо изъ сторонниковъ и защитниковъ системы «практическихъ занятій» имѣетъ въ виду какой-либо опредѣленный родъ практическихъ занятій, годный для разныхъ наукъ и разныхъ факультетовъ, вообще для основанія на немъ системы университетскаго преподаванія, то пусть онъ сообщитъ. Было бы интересно узнать!

А если кто знаетъ, можетъ быть, такой родъ практическихъ занятій, который можетъ быть съ успѣхомъ положенъ въ основу всякаго высшаго преподаванія, т. е. всѣхъ факультетовъ университета и въ то же время и высшихъ техническихъ школъ, напр., годный для преподаванія какъ философіи, такъ и искусства лѣченія конскихъ болѣзней, или т. п., то такое изобрѣтеніе и сообщеніе, конечно, было бы еще болѣе цѣнно.

Мы въ дальнѣйшемъ не беремся, конечно, за изобрѣтеніе

такого универсальнаго рецепта системы практическихъ занятій, не беремся и доставить оцѣнку всѣхъ существующихъ или и мыслимыхъ «практическихъ занятій», ни даже ихъ перечислить. Но въ то же время мы не беремся, конечно, и разсуждать о пользѣ практическихъ занятій вообще, ибо такія разсужденія, какъ указано, опредѣленнаго смысла не имѣютъ и имѣть не могутъ. Мы ограничимся только, для посильнаго разсѣянія хоть части тумана, затемняющаго вопросъ о системѣ и методахъ университетскаго преподаванія, указаніемъ такихъ общихъ и обширныхъ рубрикъ практическихъ занятій, которыя въ разсужденіяхъ на тему о реформѣ преподаванія слѣдуетъ оставить въ сторонѣ, дабы представленія о нихъ напрасно не осложняли вопроса.

II.

Къ такимъ занятіямъ, которыя, при рѣшеніи вопроса о реформѣ университетскаго преподаванія, слѣдуетъ оставить въ сторонѣ, относятся прежде всего тѣ систематическія «практическія занятія» студентовъ, необходимость коихъ для надлежащаго прохожденія соотвѣтственныхъ теоретическихъ или практическихъ наукъ является общепризнанною и никакому спору и сомнѣнію не подлежащею, и кои сообразно съ этимъ и составляютъ общепринятые элементы университетскаго преподаванія. По существу и значенію своему (практическому или теоретическому) эти занятія имѣютъ весьма разнородный характеръ; можно было бы впрочемъ указать и классифицировать тѣ основанія, по которымъ нѣкоторыя теоретическія науки и прикладныя (искусства) необходимо требуютъ для надлежащаго усвоенія ихъ на ряду съ лекціоннымъ и книжнымъ изученіемъ еще иного рода занятій. Но это для нашей цѣли является излишнимъ, и мы ограничимся только примѣрами.

Экспериментальныя науки требуютъ, какъ для сознательнаго (а не догматическаго только, на вѣрѣ основаннаго) усвоенія ихъ истинъ, такъ и для усвоенія методовъ и умѣнья самостоятельно работать въ ихъ области, непремѣнно продѣлыванія соотвѣтственныхъ опытовъ (занятія студентовъ въ физической, химической лабораторіи, и т. п.).

Описательныя науки, изучающія механическое или біологическое строеніе извѣстныхъ сложныхъ тѣлъ (напр., анатомія

растеній, животныхъ, человѣка), могутъ быть легко изучаемы и вполнѣ усвояемы только при помощи органа зрѣнія, инструментовъ, необходимыхъ для разложенія даннаго тѣла на части и познанія внутренней структуры — и продѣлыванія соотвѣтственныхъ работъ разложенія и осмотра (работы студентовъ въ анатомическихъ театрахъ и т. п.).

Многія прикладныя науки, искусства, особенно тѣ, которыя кромѣ работы мысли для осуществленія ихъ требуютъ ловкости рукъ (напр. хирургія, акушерство) или извѣстныхъ привычекъ и сноровокъ разныхъ органовъ чувствъ (напримѣръ, слуха, осязанія, зрѣнія для діагноза болѣзней, ощупыванія, выстукиванія, выслушиванія и т. д.) непремѣнно требуютъ соотвѣтствующихъ практическихъ (въ данномъ случаѣ дѣйствительно практическихъ, въ отличіе отъ предыдущихъ, чисто теоретическихъ) занятій.

Представители теоретическихъ и практическихъ каѳедръ и университеты обладали и обладаютъ достаточною сообразительностью, чтобы безъ особыхъ поученій о «надлежащей постановкѣ» университетскаго преподаванія понимать значеніе дѣйствительно полезныхъ и даже необходимыхъ практическихъ занятій, выработали давно соотвѣтственные пріемы преподаванія и учрежденія (лабораторіи, клиники и т. д.) и постоянно мечтаютъ и просятъ о средствахъ для расширенія, улучшенія и вообще возможно совершенной постановки сего дѣла.

И благоразумнѣе было бы, надо полагать, прежде позаботиться о предоставленіи достаточныхъ средствъ на надлежащую постановку этихъ безспорно и несомнѣнно полезныхъ и необходимыхъ практическихъ занятій, нежели о навязываніи представителямъ другихъ каѳедръ или факультетамъ введенія «системы практическихъ занятій», хотя и неизвѣстно еще, какую бы такую «систему» выдумать и какъ ее устроить (такъ что тѣмъ паче не можетъ быть рѣчи объ извѣстности необходимости и полезности этой самой по себѣ неизвѣстной «системы»).

Странно было бы несомнѣнно нуждающемуся и просящему, напр. голодному человѣку, не имѣющему достаточно хлѣба насущнаго, отказывать въ помощи, и въ то же время обращаться къ его сосѣду съ предложеніемъ средствъ и съ требованіемъ, чтобы онъ придумалъ для себя какія-либо потребности и способы ихъ удовлетворенія. Если онъ не голо-

день, то пусть онъ подумаетъ о разныхъ яствахъ, пусть себѣ выдумаетъ какое-либо меню, можетъ быть онъ сможетъ что-нибудь покушать.

Такъ какъ вышеупомянутая категорія практическихъ занятій никакимъ спорамъ и сомнѣніямъ не подвергается, и «вводить» этихъ занятій не приходится, ибо они уже давно существуютъ, то при обсужденіи реформы теперешней системы университетскаго преподаванія и выдумываніи новой системы и спорахъ о ней, эти «практическія занятія» слѣдовало бы совсѣмъ оставить въ сторонѣ.

А между тѣмъ представленія этихъ всѣми признанныхъ необходимыми и давно общепринятыхъ практическихъ занятій осложняютъ и запутываютъ вопросъ о полезности «практическихъ занятій» въ смыслѣ нововведенія. Между прочимъ, какъ уже упомянуто выше, химики, физики, врачи, технологи и т. д., слыша разсужденія и споры юристовъ о практическихъ занятіяхъ, глубокомысленно и съ убѣжденіемъ становятся на сторону проповѣдующихъ «реформу», а именно систему «практическихъ занятій»—и повторяютъ вмѣстѣ съ ними: да, конечно, практическія занятія необходимы. Голосованіе въ совѣтѣ на такой почвѣ или обще-университетскій опросъ о пользѣ практическихъ занятій доставили бы, пожалуй, большой тріумфъ сторонникамъ реформы, а если еще присоединить и голоса техниковъ разнаго рода: саперовъ, артиллеристовъ, ветеринаровъ, инженеровъ, архитекторовъ съ ихъ чертежными и т. п., то получилось бы полное посрамленіе тѣхъ, которые выразили бы сомнѣніе въ необходимости «системы практическихъ занятій», какъ основы университетскаго преподаванія, или прямо ее отрицали.

III.

Исключить, далѣе, слѣдуетъ изъ обсужденія реформы и предложеній замѣны теперешней системы университетскаго преподаванія иною — тѣ «практическія занятія», которыя имѣютъ характеръ спеціальныхъ или частныхъ курсовъ, только не въ формѣ лекцій, а въ формѣ собесѣдованія преподавателя съ учащимися, совмѣстнаго обсужденія какихъ-либо научныхъ вопросовъ, разборовъ и т. п.

Подъ спеціальными или частными курсами мы разумѣемъ

здѣсь тѣ, которые обнимаютъ не всю систему данной науки, а только извѣстную, избранную часть ея, или отдѣльные вопросы и темы изъ области какой-либо науки. Напр., на ряду съ общимъ курсомъ исторіи философіи, мыслимы и спеціальные курсы: исторія скептицизма, позитивизма, метафизики, матеріализма, идеализма, философіи схоластики, эпохи возрожденія, XVIII вѣка, XIX вѣка, философія Канта, Аристотеля, Гегеля, Шопенгауэра и т. д. На ряду съ этими и т. п. спеціальными лекціонными курсами мыслимы разныя спеціальныя «практическія занятія», напр., чтеніе, переводъ и совмѣстное обсужденіе въ аудиторіи діалоговъ Платона, этики Аристотеля, критики практическаго разума Канта, или изученіе и обсужденіе въ аудиторіи философіи Канта путемъ чтенія и разбора студенческихъ рефератовъ по разнымъ отдѣламъ философіи Канта, и т. п.

Что касается спеціальныхъ лекціонныхъ курсовъ и иныхъ спеціальныхъ, особенно близко или глубоко знакомящихъ съ извѣстною спеціальною областью науки, занятій, то я постараюсь въ другомъ мѣстѣ показать, что существованіе и возможно богатое развитіе и обильное предложеніе такихъ спеціальныхъ курсовъ на ряду съ общими представляетъ въ высшей степени желательное явленіе въ университетскомъ дѣлѣ, въ высокой степени соотвѣтствующее особой природѣ и задачѣ университетовъ какъ ученыхъ учрежденій и вмѣстѣ съ тѣмъ учебныхъ заведеній особаго (ученаго) типа (въ отличіе отъ только учебныхъ, среднихъ, техническихъ и иныхъ заведеній *).

Сообразно съ этимъ я намѣренъ сдѣлать и обосновать слѣдующее предложеніе относительно устроенія института доцентуры на этой почвѣ: не устраняя приватной доцентуры въ теперешнемъ смыслѣ (а только повысивъ несообразно низкій теперь ученый цензъ ея, т. е. введя на будущее время требованіе ученой степени), слѣдуетъ ввести институтъ штатныхъ доцентовъ, получающихъ опредѣленное содержаніе (напр., 2.000 р.) со скромнымъ добавочнымъ вознагражденіемъ по числу читаемыхъ лекцій, хотя бы они читали не общіе курсы (за отсутствіемъ профессора по порученію факультета), а спеціальные или вели иныя спеціальныя (тоже одобренныя факультетомъ) занятія. Въ штатные доценты избираются наиболѣе выдающіеся изъ приватъ-доцентовъ и прочихъ лицъ, пріобрѣвшихъ

*) Ср. выше, стр. 11 и сл.

ученую степень или извѣстныхъ своими учеными трудами. На этой почвѣ можно создать хорошій и обезпеченный разсадникъ профессуры и вмѣстѣ съ тѣмъ достигнуть развитія спеціальныхъ лекціонныхъ и иныхъ занятій.

Выборъ темъ и видовъ лекціонныхъ и иныхъ спеціальныхъ курсовъ (въ предѣлахъ согласія факультета) свободенъ какъ для доцентовъ, такъ и для слушателей. И тѣ, и другіе слѣдуютъ своему влеченію и научнымъ интересамъ; доценты избираютъ тѣ спеціальныя области и занятія, которыя соотвѣтствуютъ ихъ спеціальнымъ познаніямъ, научнымъ влеченіямъ и способностямъ, студенты—тѣ области, курсы и занятія, которые ихъ особенно интересуютъ, и въ коихъ они желаютъ пріобрѣсти спеціальныя знанія. Не нарушая этой свободы выбора, можно только сдѣлать обязательнымъ прохожденіе на ряду съ общими (и естественно болѣе элементарными) курсами еще извѣстнаго числа спеціальныхъ курсовъ или иныхъ спеціальныхъ занятій (напр., не менѣе одного на каждый годъ).

Не входя теперь въ подробности этого плана и его обоснованія, мы теперь, съ точки зрѣнія темы этой статьи, можемъ выставить слѣдующее положеніе. И всѣ тѣ «практическія занятія», которыя относятся къ интересующей насъ теперь категоріи, должны быть оставлены въ покоѣ, поскольку дѣло идетъ о замѣнѣ теперешней лекціонной системы, какъ основы университетскаго преподаванія, иною системою. О нихъ только и можетъ идти резоннымъ образомъ разговоръ, какъ о дополненіи и украшеніи университетскаго образованія, подъ условіемъ свободнаго выбора спеціальныхъ видовъ и темъ этихъ занятій. Говорить о замѣнѣ ими общихъ лекціонныхъ курсовъ было бы явною несообразностью. Какъ можно замѣнить общій курсъ какими-либо спеціальными занятіями, хотя и «практическими», но отдѣльнымъ вопросамъ или спеціальнымъ вѣтвямъ или сторонамъ науки?

Это была бы не новая «система», а отсутствіе системы и осмысленнаго преподаванія.

Спеціальныя занятія предполагаютъ соотвѣтственную общую оріентировку въ системѣ и основныхъ положеніяхъ и данныхъ науки. Безъ общей подготовки они смысла не имѣютъ или и прямо невозможны. А между тѣмъ представленія практическихъ занятій этой категоріи играютъ подчасъ главную роль въ стремленіяхъ къ реформѣ системы университетскаго преподаванія.

Они главнымъ образомъ наполняютъ поле воображенія юристовъ, толкующихъ о недостаткахъ лекціонной системы, о практическихъ занятіяхъ, ихъ пользѣ и т. д.

IV.

Особенно благопріятную почву для «практическихъ занятій» представляетъ на юридическомъ факультетѣ римское право; на почвѣ римскаго права впервые и главнымъ образомъ были выработаны типы практическихъ занятій. Со стороны представителей этой юридической науки практическія занятія встрѣчаютъ особенно энергичную поддержку (между прочимъ, и покойный Н. П. Боголѣповъ былъ профессоромъ римскаго права).

Практическія занятія состоятъ здѣсь прежде всего въ чтеніи, переводѣ и разборѣ древнихъ памятниковъ римскаго права. Эти занятія по новымъ правиламъ имѣютъ обыкновенно нѣсколько своеобразный видъ. Начинается дѣло съ громкаго чтенія однимъ изъ студентовъ текста (въ нѣсколько строкъ). Въ этомъ громкомъ чтеніи нѣсколькихъ строчекъ латинскаго текста успѣшно проявляется элементъ «самостоятельности» и «активности» (столь цѣнный въ практическихъ занятіяхъ) со стороны учащагося, который обыкновенно самъ прочитываетъ текстъ успѣшно, только развѣ коверкая нѣкоторыя ударенія (напр., рѣдко можно услышать herédes, а обыкновенно читается héredes и т. п.). Затѣмъ слѣдуетъ уже значительно менѣе успѣшная, чаще всего совсѣмъ безуспѣшная попытка перевода текста на русскій языкъ. Здѣсь, между прочимъ, обнаруживается польза для юридическихъ факультетовъ и успѣшность восьмилѣтняго обученія латинскому языку въ гимназіяхъ. Впрочемъ, впечатлѣніе «знанія» латинскаго языка получается значительно худшее, нежели это соотвѣтствуетъ дѣйствительности: если бы въ читаемыхъ текстахъ описывались битвы, разсказывалось о полководцахъ, бьющихъ непріятелей и затѣмъ отправляющихся въ другую провинцію и тамъ еще болѣе жестоко побивающихъ войска непріятелей, то такіе тексты, вѣроятно, наши гимназическіе латинисты, а по крайней мѣрѣ лучшіе изъ нихъ, переводили бы не безъ успѣха *). Послѣ покушенія на переводъ и

*) Само собою разумѣется, замѣчанія текста направлены не противъ латинскаго языка и римскаго права (ср. ниже, стр. 52). Между прочимъ, не безполезно отмѣтить и принять къ свѣдѣнію, что не знающимъ латинскаго языка не доступны не только римскіе памятники, а и евро-

восполненія недостающаго знанія латинскаго языка со стороны преподавателя, наступаютъ сообщенія и поясненія юридическаго свойства, со стороны преподавателя же, отличающіяся отъ лекцій тѣмъ, что они отрывочны и случайны — сообразно содержанію каждаго текста въ отдѣльности.

Болѣе успѣшными съ юридической стороны были бы эти практическія занятія, если бы они существовали для студентовъ старшихъ курсовъ, обладающихъ достаточнымъ запасомъ систематическихъ элементарныхъ свѣдѣній, чтобы умѣть юридически разбирать и коментировать эти тексты. У насъ введены эти практическія занятія для начинающихъ, т. е. для незнающихъ даже самыхъ основныхъ и элементарныхъ началъ права — вѣроятно по тому соображенію, что иныхъ практическихъ занятій по римскому праву, въ которыхъ начинающіе могли бы принимать «активное участіе», выдумать нельзя, чтеніе же текстовъ и попытки ихъ переводовъ по крайней мѣрѣ вызываютъ впечатлѣніе активнаго участія студентовъ. Къ тому же на старшихъ курсахъ поздно было бы приступать къ чтенію латинскихъ текстовъ, потому что къ этому времени уже основательно забытъ латинскій языкъ; нужно пользоваться временемъ существованія хоть нѣкоторыхъ скромныхъ познаній по латинскому языку, хотя въ это время и не можетъ быть еще тѣхъ юридическихъ познаній, которыя были бы необходимы для успѣшности этихъ практическихъ занятій съ точки зрѣнія юриспруденціи. Любителей этихъ практическихъ занятій обыкновенно бываетъ мало; попробовавъ или увидавъ ихъ разъ, большинство уже второй разъ на нихъ не является.

Второй, несравненно болѣе удачный видъ практическихъ занятій по римскому праву — казуистика, т. е. рѣшеніе конкретныхъ юридическихъ казусовъ на основаніи положеній этого права. Существуютъ спеціальныя брошюрки, содержащія обыкновенно по нѣсколько десятковъ такихъ казусовъ, т. е. сообщеній обстоятельствъ дѣла и вопросовъ, подлежащихъ рѣшенію.

Впрочемъ, и пользы этихъ практическихъ занятій не слѣдуетъ преувеличивать. Такъ, имъ приписывается обыкновенно способность обнаруживать и уяснять жизненное, практическое значеніе права, превращать «мертвыя абстрактныя формулы»

пейская литература почти всѣхъ наукъ кромѣ т. ск. новѣйшихъ концовъ этой литературы. Вѣдь, наука недавно перестала (и то еще не совсѣмъ) писать по-латыни.

въ живые образы ихъ значенія, дѣйствія и примѣненія. Особенно представители такъ-называемой «практической школы» юриспруденціи придаютъ съ этой точки зрѣнія большое значеніе этимъ практическимъ занятіямъ.

Это находится въ связи съ тѣмъ, что представители этой школы, со знаменитымъ ученымъ и профессоромъ римскаго права Іерингомъ во главѣ, усматриваютъ «практическое» и «жизненное» значеніе права въ защитѣ интересовъ, частнаго права — въ охранѣ интересовъ тѣхъ лицъ, которымъ именно принадлежатъ частныя права. Въ примѣненіи абстрактныхъ нормъ права къ конкретнымъ случаямъ, къ рѣшенію гражданскихъ споровъ и коллизій, и обнаруживается это практическое, житейское значеніе права.

Но въ новѣйшее время развивается и проводится въ наукѣ гражданскаго права иная точка зрѣнія на эти вопросы.

Упомянутое воззрѣніе на право и соотвѣтственные пріемы обсужденія и объясненія нормъ права признаются поверхностными и неправильными. Въ частности обсужденіе и объясненіе нормъ гражданскаго права съ точки зрѣнія интересовъ (обыкновенно денежныхъ) той или другой изъ участвующихъ въ данномъ правоотношеніи и спорящихъ сторонъ слѣдуетъ признать частно-хозяйственной точкой зрѣнія и замѣнить ее народно-хозяйственной, изученіемъ массоваго вліянія нормъ и институтовъ гражданскаго права на матеріальное и культурное благосостояніе народа, значенія и смысла правовыхъ учрежденій и положеній съ точки зрѣнія общаго блага и прогресса. Само собою разумѣется, что такое пониманіе смысла и значенія институтовъ права не можетъ быть достигнуто путемъ разсмотрѣнія особыхъ конкретныхъ гражданскихъ казусовъ, съ воображаемыми Сеемъ и Тиціемъ или Шмидтомъ и Мюллеромъ, какъ частно-заинтересованными и спорящими сторонами, а требуетъ научнаго, систематическаго и методическаго, подчасъ весьма труднаго и глубокаго изслѣдованія. Соотвѣтственное систематическое и методическое изслѣдованіе и выясненіе смысла и значенія разныхъ элементовъ системы гражданскаго права должны быть признаны необходимымъ элементомъ осмысленнаго систематическаго преподаванія права и, стало быть, необходимымъ предметомъ общихъ лекціонныхъ курсовъ.

Что же касается конкретныхъ казусовъ и соотвѣтственныхъ практическихъ занятій, то они показываютъ, въ лучшемъ случаѣ,

значеніе нѣкоторыхъ гражданскихъ законовъ для частныхъ интересовъ воображаемыхъ сторонъ, къ тому же обыкновенно при особыхъ и исключительныхъ комбинаціяхъ обстоятельствъ; ибо только такія особыя и исключительныя комбинаціи обстоятельствъ и соотвѣтственныя юридическія фабулы представляютъ особыя затрудненія и особый интересъ для рѣшенія подлежащихъ запутанныхъ и сложныхъ юридическихъ вопросовъ, и онѣ именно избираются для «практическихъ занятій» интересующаго насъ типа.

Воображеніе, будто эти практическія занятія могутъ дать пониманіе смысла и значенія нормъ и институтовъ гражданскаго права—той системы права, на которой зиждется современный экономическій и культурный строй общества, и отдѣльныхъ нормъ и институтовъ, какъ звеньевъ и элементовъ этой сложной системы—представляетъ наивность, свидѣтельствующую только о неудовлетворительномъ состояніи современной науки гражданскаго права или правильнѣе о научной отсталости тѣхъ, которые когда-то ознакомились съ точками зрѣнія и пріемами изслѣдованія Іеринга и его школы, а дальше уже и не пошли.

Гораздо резоннѣе и осмысленнѣе тотъ аргументъ въ пользу занятія рѣшеніями казусовъ, что оно доставляетъ учащимся практическую подготовку къ ихъ будущей дѣятельности, какъ судей, адвокатовъ... Но и въ этотъ аргументъ слѣдуетъ внести оговорку. Совершенно ошибочно полагать, будто рѣшеніе десятка или даже двухъ десятковъ казусовъ, хотя бы и весьма остроумно и интересно составленныхъ, можетъ сыграть сколько-нибудь серьезную роль въ дѣлѣ подготовки къ практической судебной или адвокатской дѣятельности. Неизмѣримо успѣшнѣе и продуктивнѣе въ этомъ направленіи, т. е. въ доставленіи учащимся казуистической сноровки, дѣйствуетъ приспособленіе общихъ курсовъ къ этой цѣли, какъ это дѣлается, напр., со стороны французскихъ преподавателей права, особенно гражданскаго. Въ ихъ лекціяхъ содержится обыкновенно богатѣйшая казуистика излагаемыхъ положеній права, указаніе всевозможныхъ hypothèses, т. е. комбинацій разныхъ случаевъ и способовъ примѣненія общаго юридическаго положенія или коментируемаго конкретнаго закона.

Кто видитъ цѣль юридическихъ факультетовъ въ доставленіи казуистической сноровки и вообще въ ремесленной дрессировкѣ будущихъ адвокатовъ и т. п.,—тому слѣдуетъ обратить

вниманіе на характеръ и направленіе общихъ курсовъ, лекцій и печатныхъ руководствъ, а не уповать на рѣшеніе нѣсколькихъ юридическихъ казусовъ путемъ «практическихъ занятій».

Мы полагаемъ, что профессіональная сноровка въ достаточной степени, съ большею легкостью и съ еще большимъ успѣхомъ, достигается послѣ окончанія университета путемъ практическаго стажа; юридическіе же факультеты доставить практическую, профессіональную подготовку своимъ слушателямъ вообще не могутъ; для пониманія этого, кромѣ другихъ, болѣе глубоко лежащихъ основаній, изложеніе коихъ потребовало бы здѣсь слишкомъ много мѣста, достаточно принять во вниманіе, сколь разнообразны и разнородны тѣ профессіи, по которымъ распредѣляются оканчивающіе юридическіе факультеты. Если бы юридическіе факультеты вздумали доставлять соотвѣтственныя практически-профессіональныя сноровки, то они погнались бы за столькими зайцами, что навѣрно ни одного бы не поймали.

Такъ (неточно) называемые юридическіе факультеты должны доставлять научное образованіе въ сферѣ общественной жизни и ея правовой, государственной и иной организаціи и нормировки. Сверхъ догматики опредѣленнаго положительнаго права (на почвѣ коей только и мыслима казуистика, въ видѣ рѣшенія казусовъ и т. п. *) юридическіе факультеты должны доставлять образованіе и въ сферѣ теоріи и политики права (законодательной политики), исторіи права, экономическихъ наукъ и обществовѣдѣнія и государствовѣдѣнія вообще. Къ сожалѣнію, нѣкоторыя изъ соотвѣтственныхъ наукъ отсутствуютъ теперь на юридическихъ факультетахъ совсѣмъ или находятся въ загонѣ, такъ что теперь эти факультеты даютъ только отрывочныя и весьма неполныя свѣдѣнія даже въ области науки права въ тѣсномъ смыслѣ. Но о пополненіи разныхъ вопіющихъ пробѣловъ общаго образованія въ сферѣ юридическихъ, въ тѣсномъ смыслѣ, общественныхъ и государственныхъ наукъ мы не думаемъ, а измышляемъ разныя возможныя и невозможныя спеціальныя практическія занятія, чтобы чѣмъ-либо заполнить время и занять студентовъ-юристовъ.

---

*) Мы знаемъ, что нѣкоторые пробуютъ пріурочить эти практическія занятія и къ исторіи римскаго права. Это находится въ связи съ довольно внезапными и поспѣшными поисками за разными практическими занятіями, которыми бы можно было занимать юристовъ.

Лучше другихъ изъ упомянутыхъ наукъ (кромѣ догматики) поставлена исторія права. Но и тутъ дѣло ограничивается исторіей римскаго права и исторіей русскаго права (въ качествѣ неглавнаго предмета) *). Общей же исторіи права, даже самаго бѣглаго обзора развитія человѣческихъ организацій, правовыхъ учрежденій, нѣтъ вообще. Отсутствуетъ и исторія права славянъ, такъ что оканчивающіе русскіе юридическіе факультеты о правовыхъ учрежденіяхъ славянъ и объ исторіи этихъ родственныхъ правъ никакого понятія не имѣютъ. Если спросить оканчивающихъ наши юридическіе факультеты, что такое, напр., законы благовѣрнаго царя Стефана (законникъ Душана) или статуты Винодольскій, Полицкій, или, напр., Вислицкіе статуты, закони задружни и т. п., не говоря уже о ихъ содержаніи и происхожденіи этихъ, по меньшей мѣрѣ достойныхъ вниманія, памятниковъ права и о современныхъ ихъ дѣйствію правовой организаціи и правовомъ бытѣ соотвѣтственныхъ славянскихъ народовъ, то на лицѣ нашихъ владѣльцевъ дипломовъ первой и второй степени—изобразилось бы только недоумѣніе. Нѣкоторые, пожалуй, сумѣли бы сказать относительно нѣкоторыхъ изъ этихъ крупныхъ памятниковъ славянскаго права, въ какомъ царствѣ и государствѣ и въ какомъ вѣкѣ они были изданы, но и такія свѣдѣнія изъ исторіи права были бы остаткомъ гимназическихъ воспоминаній, а не университетскаго образованія, полученнаго на томъ факультетѣ, который, судя по названію, долженъ бы давать нѣкоторую оріентировку въ мірѣ права и его исторіи.

При этомъ (какъ и вообще при обсужденіи вопросовъ будущей университетской реформы) слѣдуетъ принимать во вниманіе, что университеты не учебныя только, но и ученыя учрежденія, что отъ нихъ зависитъ не обученіе юношества только, а и судьба и развитіе наукъ, что отсутствіе какой-либо важной каѳедры въ университетахъ вредитъ и наукѣ, а не только обученію. Напримѣръ, вслѣдствіе отсутствія каѳедры исторіи славянскаго права въ университетахъ, существуетъ у насъ дефектъ и существенный пробѣлъ и въ сферѣ науки (вредный и въ политическомъ отношеніи, съ точки зрѣнія общеславянскихъ интересовъ). Съ другой стороны, созданіе

*) Къ „главнымъ“ предметамъ у насъ теперь относятся: римское право, гражданское право и уголовное.

такой каѳедры въ университетѣ не только дало бы толчокъ къ богатому развитію соотвѣтственной науки, но и оказало бы плодотворное вліяніе, напр., и на науку исторіи русскаго права, науку исторіи Россіи вообще, а равно и на разныя науки, касающіяся славянскаго міра.

V.

Забота объ устраненіи по крайней мѣрѣ наиболѣе существенныхъ и поразительныхъ пробѣловъ общаго общественно-юридическаго образованія, доставляемаго юридическими факультетами, во всякомъ случаѣ представляется болѣе настоятельною и логичною, чѣмъ изыскиваніе такихъ спѣціальныхъ практическихъ занятій, которыми бы можно было какъ-либо заполнить лишнее свободное время юристовъ. Если же не ограничиваться заплатами наиболѣе поразительныхъ и неприличныхъ прорѣхъ въ теперешнемъ научномъ рубищѣ юридическихъ факультетовъ, а устроить систему каѳедръ на этихъ факультетахъ сообразно современному уровню развитія общественныхъ, въ частности юридическихъ, государственныхъ и экономическихъ наукъ, тогда не только не пришлось бы сѣтовать объ излишкѣ свободнаго времени у студентовъ этого факультета и искусственно заполнять его чѣмъ и какъ попало, но возникъ бы прямо противоположный вопросъ — о раціональныхъ пріемахъ предупрежденія переобремененія учащихся, о невозможности для нихъ изучить одинаково подробно и спеціально всѣ науки этого факультета.

Другими словами, тогда возникъ бы самъ собою и неминуемо вопросъ объ учрежденіи на юридическомъ факультетѣ спеціальныхъ отдѣленій. Такихъ отдѣленій могло бы быть образовано три: 1) государственныхъ наукъ, 2) судебно-юридическихъ (цивилистика, криминалистика и уголовный и гражданскій процессъ), 3) экономическихъ наукъ. Первые два года могли бы быть посвящены прохожденію тѣхъ дисциплинъ, которыя въ сферѣ наукъ, обнимаемыхъ факультетомъ, имѣютъ основное и общеобразовательное значеніе (въ томъ числѣ отсутствующихъ теперь на юридическихъ факультетахъ: соціологіи, философіи права, теоріи государства, общей исторіи права, исторіи славянскаго права, а равно и необходимыхъ вспомогательныхъ наукъ: психологіи и этики), — съ третьяго курса

шли бы развѣтвленія. Спеціальное изученіе римскаго гражданскаго права, а равно и гражданскаго и уголовнаго судопроизводства съ ихъ перечисленіями и т. п., дающими больше пищи для памяти, нежели для ума и мысли,—дисциплины, необходимыя тѣмъ не менѣе для цивилистовъ и криминалистовъ (въ томъ числѣ для судей и адвокатовъ), но не необходимыя для экономистовъ, администраторовъ, дипломатовъ и т. п., — могли бы быть отнесены (на-ряду съ обстоятельнымъ и спеціальнымъ изученіемъ гражданскаго, торговаго общаго и морского торговаго права, вексельнаго права и т. д.) ко второму отдѣленію [1]); такимъ образомъ, отъ этого для весьма многихъ не необходимаго балласта были бы освобождены избравшіе первое или третье отдѣленіе, получающіе за то достаточно полное, глубокое и обстоятельное образованіе въ интересующемъ ихъ направленіи. Въ Петербургскомъ университетѣ желательно образованіе еще четвертаго отдѣленія: международнаго или дипломатическаго (имъ бы интересовались спеціально, съ практической точки зрѣнія, будущіе дипломаты, консулы и т. д.; нѣкоторые бы устраивали разныя комбинаціи съ науками восточнаго факультета).

Названіе «юридическій факультетъ», и теперь уже неудачное и вводящее въ заблужденіе поступающихъ въ университеты юношей и публику, слѣдуетъ замѣнить названіемъ: факультетъ общественныхъ (или общественно-юридическихъ) наукъ.

Мы ограничились пока грубыми штрихами и краткими намеками о надлежащемъ устройствѣ общественнаго факультета, имѣя въ виду не дать готовый планъ, а только подчеркнуть необходимость его разработки. Но и этихъ краткихъ намековъ достаточно для всякаго, кто знакомъ хотя бы въ общихъ чертахъ съ теперешнимъ состояніемъ общественныхъ, въ особенности государственныхъ и экономическихъ наукъ, чтобы убѣдиться, что должно и можно такъ преобразовать «юридическіе факультеты», что и образованіе юношей было бы

---

[1]) Солидное знаніе римскаго права—считаю долгомъ особо это подчеркнуть въ виду непопулярности римскаго права и нѣкоторыхъ проявленій антиклассическаго теченія и въ этомъ направленіи, собственно съ вопросомъ о классицизмѣ ничего общаго не имѣющемъ — не только важно, но и абсолютно теперь необходимо для всякаго образованнаго цивилиста. Теперешній обычный размѣръ и характеръ экзаменныхъ требованій, учебниковъ и вообще знанія и ученія этой науки не можетъ быть признанъ удовлетворительнымъ.

неизмѣримо успѣшнѣе теперешняго, и развитіе разныхъ теперь у насъ не представленныхъ въ университетахъ вовсе или лишь прозябающихъ общественныхъ наукъ получило бы могучій толчокъ къ развитію и процвѣтанію.

Объ этомъ, а по крайней мѣрѣ о заполненіи наиболѣе вопіющихъ пробѣловъ и прорѣхъ въ общемъ общественно-юридическомъ образованіи—и слѣдуетъ заботиться, а не раздумывать надъ тѣмъ, нельзя ли занять время студентовъ рѣшеніемъ казусовъ о Тиціи, Сеѣ и проданномъ первымъ второму рабѣ Памфилѣ или чтеніемъ, переводомъ и разборомъ латинскихъ текстовъ тѣми, кто къ этому совсѣмъ не подготовленъ и не питаетъ рѣшительно никакого интереса въ виду того направленія образованія, которое ему желательно пріобрѣсти.

Мы, впрочемъ, отнюдь не возражаемъ противъ существованія такихъ и т. п. «практическихъ занятій» на юридическомъ факультетѣ. Кто изъ учащихся спеціально интересуется цивилистикою и римскимъ правомъ и достаточно подготовленъ къ юридическому разбору римскихъ текстовъ и рѣшенію казусовъ, пусть принимаетъ участіе въ этихъ занятіяхъ. Кто изъ доцентовъ пріобрѣлъ достаточно глубокое знаніе римскаго права и его исторіи, чтобы вести съ успѣхомъ эти практическія занятія,—пусть ихъ ведетъ.

Достигнуть вообще развитія разныхъ спеціальныхъ «практическихъ» (и лекціонныхъ) курсовъ желательно и можно путемъ возбужденія обильнаго притока силъ къ университетскому дѣлу вообще и надлежащаго устройства и обезпеченія доцентуры въ особенности (ср. выше, стр. 43).

Но то, что теперь въ этой области дѣлается, весьма мало соотвѣтствуетъ высотѣ и достоинству университетскаго преподаванія.

Особенно ненормальное явленіе представляетъ двусторонняя неподготовленность къ этимъ занятіямъ,—какъ на сторонѣ учащихся, такъ и на сторонѣ учащихъ. Есть, конечно, изъятія; но во всякомъ случаѣ нѣкоторые изъ ведущихъ учрежденныя недавно «обязательныя практическія занятія» должны были бы прежде всего сами учиться; если же они взялись (слишкомъ рано по существу) за ученіе другихъ, посвящая этому время, необходимое для собственнаго ученія, и получая за эти жалкія занятія до смѣшного жалкое вознагражденіе, то это можетъ быть объяснено только принудительнымъ давленіемъ обстоятельствъ.

Приготовляющимся къ профессорскому званію слѣдуетъ не мѣшать, а напротивъ, доставить возможность приготовляться; ихъ слѣдуетъ такъ обезпечить, чтобы они могли дѣйствительно приготовляться къ профессорскому званію, чтобы они не были вмѣсто этого принуждены пускаться на такіе печальные заработки, препятствующіе имъ, безъ пользы для другихъ, работать и учиться.

Не менѣе ненормальна фикція особой «обязательности» этихъ «практическихъ занятій», бо̀льшей обязательности, нежели обязательность посѣщенія лекцій настоящихъ и зрѣлыхъ ученыхъ и профессоровъ; неправильно предположеніе принудительнаго привлеченія всѣхъ студентовъ къ участію въ этихъ занятіяхъ съ особыми мѣрами контроля и понужденія (какія не существуютъ для лекцій).

Уже въ началѣ, при введеніи новой системы, трудно было вѣрить въ осуществленіе этого предположенія, а теперь, послѣ годичнаго опыта, построеніе всей системы этихъ «обязательныхъ практическихъ занятій» съ дѣленіемъ всѣхъ студентовъ на группы и т. д.—на этомъ, естественно не оправдавшемся, предположеніи пріобрѣло характеръ отсутствія серьезнаго убѣжденія и даже простой правдивости въ основѣ всей этой системы.

Все это вмѣстѣ можетъ способствовать только униженію авторитета и достоинства университетскаго преподаванія и нуждается въ немедленномъ и коренномъ пересмотрѣ и упорядоченіи.

VI.

При условіи разумной постановки института спеціальныхъ курсовъ путемъ обезпеченія и развитія штатной и приватной доцентуры — желательно и разовьется само собою предложеніе разныхъ спеціальныхъ практическихъ занятій не только на почвѣ римскаго права и другихъ «главныхъ» предметовъ, но и на почвѣ другихъ наукъ юридическаго и другихъ факультетовъ.

Въ частности, что касается главныхъ типовъ спеціальныхъ практическихъ занятій по юридическимъ въ тѣсномъ смыслѣ наукамъ, т. е. рѣшенія казусовъ и разбора источниковъ и памятниковъ права, то мы готовы признать желательность ихъ

существованія и въ области, напр., науки международнаго, церковнаго, финансоваго права и т. д. Ничего не имѣемъ и противъ предложенія всевозможныхъ другихъ практическихъ занятій для юристовъ, кромѣ разбора памятниковъ и рѣшенія казусовъ.

Теперь, между прочимъ, въ виду «могущественной поддержки» практическихъ занятій (какъ выражается авторъ одной недавно появившейся брошюры, содержащей гимнъ въ честь этихъ занятій и филиппику противъ лекціонной системы) идетъ откапываніе разныхъ старыхъ предложеній относительно возможныхъ видовъ практическихъ занятій на юридическихъ факультетахъ и придумываніе новыхъ сортовъ. Въ частности предлагаются разные пріемы ознакомленія слушателей «съ техническими дѣйствіями ихъ будущей общественной и государственной дѣятельности и службы», съ канцелярскимъ дѣлопроизводствомъ, составленіемъ служебныхъ бумагъ и т. п. Предлагается устраивать театрально-судебныя представленія въ университетѣ. «При рѣшеніи цѣлыхъ уголовныхъ, гражданскихъ и административныхъ дѣлъ, несомнѣнно, допустима нѣкоторая театральность, распредѣленіе ролей лицъ, участвующихъ въ процессѣ, между разными учащимися, выполненіе всѣхъ формальныхъ условій настоящаго офиціальнаго дѣйствія, составленіе судебныхъ, канцелярскихъ, нотаріальныхъ и иныхъ актовъ и проч.» *). Рекомендуется далѣе «осмотръ различныхъ государственныхъ, общественныхъ, промышленныхъ, научныхъ, художественныхъ, религіозныхъ и др. учрежденій, законодательныхъ, административныхъ и судебныхъ мѣстъ—всего перечислить нельзя. Осмотръ, по крайней мѣрѣ, главнѣйшихъ учрежденій и установленій, которыя изучаются той или другой наукой права, являются совершенною необходимостью для укрѣпленія знаній учащихся, для того, чтобы сдѣлать эти знанія болѣе жизненными, болѣе близкими къ тому знанію, которое дается только дѣйствительностью».

Съ осмотрами сходны командировки студентовъ въ разныя учрежденія для разныхъ занятій. «По прохожденіи извѣстнаго предмета, напр., уголовнаго или гражданскаго процесса, или консульскаго права и т. п., учащіеся могутъ быть отправляемы

*) П. Казанскій, орд. проф. Императорскаго Новороссійскаго университета: „Къ вопросу о постановкѣ преподаванія на юридическихъ факультетахъ“. Одесса, 1901 г., стр. 63.

на нѣкоторое время въ судъ, или въ камеру консула, или въ присутственныя мѣста финансоваго вѣдомства и т. п. для ознакомленія на дѣлѣ съ тѣмъ, о чемъ они получили первоначально отвлеченное представленіе, причемъ имъ могутъ быть поручаемы нѣкоторыя несложныя дѣйствія въ подобныхъ учрежденіяхъ» (стр. 64).

Весьма важную роль въ предполагаемой системѣ играютъ особые институты для каждой юридической науки или родственныхъ группъ ихъ, содержащіе разные кабинеты, музеи; здѣсь, между прочимъ, хранятся «собранія моделей разныхъ государственныхъ и общественныхъ мѣстъ и сооруженій, образцовъ употребляющихся въ нихъ предметовъ, бумагъ и т. п., до формъ отдѣльныхъ вѣдомствъ включительно»... Желательно было бы перенесеніе разныхъ государственныхъ и т. п. установленій въ эти юридическіе институты въ подлинномъ видѣ, но «во многихъ случаяхъ, конечно, пришлось бы переносить въ университетъ не само установленіе» (напр., добавимъ отъ себя въ поясненіе, трудно было бы перенести для постановки въ юридическомъ институтѣ Маріинскій дворецъ или Сенатъ съ Синодомъ, особенно въ виду соединенія этихъ двухъ установленій аркою), «а нѣкоторое его подобіе. Напр., многіе указываютъ на необходимость приспособленія одной изъ аудиторій къ службѣ въ видѣ залы засѣданій суда. Примѣрныя разбирательства различныхъ дѣлъ могутъ происходить тамъ съ подобающей обстановкой» (тамъ же, стр. 65).

«Главную часть институтовъ составляютъ разныя помѣщенія для работы учащихся и учащихъ». При чемъ необходимо, чтобы эти помѣщенія были обильны и обширны и чтобы они были снабжены всѣми приспособленіями для постояннаго (впрочемъ, дневного только) пребыванія и работы учащихъ и учащихся. «Такъ желательно, чтобы каждый учащійся имѣлъ свой столъ съ письменными принадлежностями, ящиками, полками для книгъ, конторкой и пр.». Еще большій комфортъ доставляется профессорамъ и ихъ помощникамъ («рабочіе кабинеты профессора и его помощниковъ, со всѣми удобствами» и т. д., стр. 67 и сл.).

Что касается финансовыхъ затратъ на эти зданія, музеи, коллекціи и т. д., то «всѣ жертвы... будутъ сторицею оплачены благоденствіемъ родины» (стр. 66).

Для правильнаго своего развитія «занятія со студентами

должны быть обставлены на юридическихъ факультетахъ такъ же широко, какъ они обставлены на естественныхъ и медицинскихъ»... (Любимая идея и общее мѣсто прежнихъ и теперешнихъ любителей практическихъ занятій). «Если желаютъ, чтобы страна получала дѣйствительно просвѣщенныхъ, вооруженныхъ знаніями и умѣніемъ, воспитанныхъ государственныхъ и общественныхъ служащихъ и дѣятелей,... высшее юридическое преподаваніе должно быть обставлено такою же щедрою рукою, какъ на другихъ, болѣе счастливыхъ факультетахъ» (тамъ же).

Сообразно съ этимъ «профессора должны быть окружены помощниками, теоретиками и практиками, преподающими подъ ихъ руководствомъ... Вмѣсто того, чтобы предоставлять профессорамъ-юристамъ лишь временное помѣщеніе для чтенія отдѣльныхъ лекцій, университетъ долженъ поставить каждаго изъ нихъ во главѣ цѣлаго учебно-ученаго института. Если мы вспомнимъ, какую роль призваны играть воспитанники юридическихъ факультетовъ въ народной и государственной жизни, согласимся, что всѣ жертвы на лучшую подготовку ихъ будутъ сторицей оплачены благоденствіемъ родины. Если не жалѣютъ средствъ на подготовку тѣхъ, отъ которыхъ зависитъ народное здоровье, то возможно ли проявлять излишнюю бережливость тогда, когда рѣчь идетъ о лицахъ которыя призваны»... и т. д. (тамъ же).

Каждый профессоръ дѣлается главноначальствующимъ надъ всѣми помѣщеніями, музеями и цѣлымъ штатомъ помощниковъ и служащихъ. «Руководству его подчинены всѣ служащіе, состоящіе при институтѣ. Его распоряженія обязательны для лицъ, работающихъ въ немъ». Не только для руководителей-надзирателей, но и для учащихся пребываніе въ стѣнахъ этихъ заведеній, по крайней мѣрѣ, въ рабочее время дня, обязательно и необходимо. Для этого, впрочемъ, студенты не запираются на ключъ вмѣстѣ съ руководителями, гипсовыми моделями и другими «подобіями», а только подвергаются мѣрамъ косвеннаго понужденія. Для тѣхъ студентовъ, «занятія которыхъ не находились подъ постояннымъ надзоромъ и руководствомъ преподавателей, испытаніе должно быть, конечно, гораздо сложнѣе, подробнѣе, требовательнѣе» (стр. 71). Начало равенства и справедливости экзаменовъ, добавимъ въ поясненіе отъ себя, какъ и справедливости въ прочихъ областяхъ жизни,—вещи относительныя, и совершенно непрактично возводить ихъ въ какіе-то

священные и абсолютные принципы. Напротивъ, путемъ разныхъ модификацій такъ называемой «справедливости» и отступленій отъ нея можно подчасъ достигнуть весьма практичныхъ и полезныхъ результатовъ. Отъ всякихъ иллюзій въ этой области и сентиментализма слѣдуетъ отучить будущихъ судей, администраторовъ и т. д. уже въ школѣ!

Приведенные выше идеи и образцы практическихъ занятій далеко не исчерпываютъ всего того, что предлагается проф. Казанскимъ и другими приверженцами реформы современнаго университетскаго преподаванія на почвѣ практическихъ занятій, и что можно было бы придумать во исполненіе ихъ воззрѣній на надлежащую постановку университетскаго вообще и спеціально юридическаго преподаванія. Въ особенности та любимая идея сторонниковъ практическихъ занятій, что эти занятія должны возможно ближе приводить учащихся въ соприкосновеніе, если не съ настоящею жизнью во всѣхъ ея проявленіяхъ и полнотѣ (что, особенно въ случаѣ заточенія въ музеи и институты, затруднительно), то по крайней мѣрѣ «съ возможно болѣе реальными замѣстителями жизненнаго опыта», «съ болѣе, или менѣе удачными замѣстителями» реальныхъ предметовъ и явленій (стр. 51), съ «нѣкоторыми подобіями» ихъ, — допускаетъ весьма широкое развитіе и примѣненіе; въ этомъ направленіи можно придумать несмѣтное множество видовъ и разновидностей практическихъ занятій, даже болѣе послѣдовательно и лучше воплощающихъ идеи авторовъ разныхъ проектовъ этого рода, нежели тѣ виды практическихъ занятій, которые они сами указываютъ.

Вмѣсто или на ряду съ осмотромъ и изученіемъ моделей присутственныхъ мѣстъ и учрежденій, напр., сената, синода, государственнаго совѣта, можно было бы устроить и «нѣкоторыя подобія» засѣданій въ этихъ учрежденіяхъ. Можно было бы заказать и закупить въ юридическіе музеи массу «подобій», куколъ, изображающихъ сенаторовъ, членовъ государственнаго совѣта и чиновъ иныхъ вѣдомствъ и учрежденій въ подлежащихъ мундирахъ («формахъ отдѣльныхъ вѣдомствъ») со звѣздами и орденами, а во всякомъ случаѣ «нѣкоторыя подобія» важнѣйшихъ, по крайней мѣрѣ, сановниковъ разныхъ вѣдомствъ: пріобрѣтеніе «подобій» всякаго мелкаго чина всѣхъ вѣдомствъ въ подлежащихъ мундирахъ, къ сожалѣнію, слишкомъ дорого бы обошлось — даже при томъ обильномъ и щедромъ снабженіи

средствами юридическихъ институтовъ и музеевъ, какихъ требуетъ отъ казны, напр., проф. Казанскій, не посовѣщавшись, вѣроятно, предварительно съ министерствомъ финансовъ. И вотъ, имѣя въ распоряженіи такія «подобія», такихъ «замѣстителей» дѣйствительности, можно было бы устраивать и «подобія», «изображенія» засѣданій. Профессоръ руководилъ бы и распоряжался, приказывалъ бы спеціально обученному этимъ практическимъ занятіямъ педелю взять съ такой-то полки шкапа № такой-то столько-то, напр., десятокъ сенаторовъ, захвативъ по дорогѣ и одного оберъ-прокурора, и устроить засѣданіе департамента, потомъ послалъ бы педеля съ корзиной за новыми сенаторами и устроилъ бы соединенное присутствіе перваго и уголовнаго кассаціонныхъ департаментовъ, и т. д. Вѣдь не въ стѣнахъ дѣло, не въ формѣ зданій, представляемыхъ гипсовыми моделями, и даже не въ формѣ зала присутствій, а въ самихъ присутствіяхъ. Мы слѣдуемъ лозунгу, что не учрежденія важны, а люди! Важна не форма зала для засѣданія, а что въ немъ дѣлается, какія засѣданія тамъ происходятъ и кто засѣдаетъ.

А если еще заказать подвижныя и говорящія куклы!... Какія практическія занятія тогда можно было бы производить, какія государственныя, судебныя и административныя театральныя представленія тогда можно было бы устраивать! (Государство можетъ и должно доставить необходимыя средства! Всѣ эти жертвы будутъ сторицею оплачены благоденствіемъ родины).

Таковъ институтъ государственнаго права. Что же касается института международнаго права и его музеевъ для производства практическихъ занятій по наглядному методу «замѣстителей» и «подобій» дѣйствительной жизни, то они должны были бы состоять изъ двухъ отдѣленій.

Необходимо прежде всего сухопутное отдѣленіе съ солдатиками въ надлежащихъ формахъ по крайней мѣрѣ главнѣйшихъ народовъ, принимающихъ участіе въ международномъ общеніи, съ разными видами такъ называемыхъ не-комбатантовъ, съ китайскими дѣвицами, бурскими фермами и т. п. (для иллюстраціи новѣйшихъ успѣховъ международнаго права); здѣсь же должны быть: полевые лазареты Краснаго Креста съ бѣлыми флагами, блиндированные поѣзда, разные дозволенные и недозволенные виды оружія, пули думъ-думъ, разрывные снаряды... (разумѣется, только нѣкоторыя подобія, чтобы выстрѣлы и взрывы, во время практическихъ занятій по международ-

ному праву, отнюдь не убивали и даже не ранили производящаго эти практическія занятія профессора и его учениковъ, а тѣмъ болѣе мирныхъ обывателей)..., послы съ ихъ штатами, орденами и лйвреямй, модели дворцовъ посольствъ, залъ для конгрессовъ и конференцій — «всего перечислить нельзя».

Но затѣмъ необходимо и морское отдѣленіе, особенно для производства практическихъ занятій изъ области морской войны, разныхъ видовъ блокады, каперства, призового права, и т. д. Для сего необходимъ при каждомъ институтѣ особый международно-правовой прудъ или, по крайней мѣрѣ, большая юридическая лужа съ нѣкоторымъ подобіемъ Дарданеллъ, Суэцскаго канала и т. д., съ достаточнымъ (напр., для понятія эффективной блокады!) числомъ военныхъ корабликовъ разныхъ типовъ, нѣсколькими торговыми корабликами (причемъ нѣкоторые изъ нихъ должны быть нагружены разными подобіями военной контрабанды, другіе принаровлены къ каперству и т. д.)... и вообще всѣмъ необходимымъ для того, чтобы юридическая лужа могла служить ареною для производства съ надлежащею обстановкою, возможно ближе напоминающею дѣйствительность,— практическихъ занятій по спеціальности автора упомянутыхъ выше предложеній, т. е. по международному праву...

Планъ надлежащей постановки преподаванія на юридическихъ факультетахъ проф. Казанскаго написанъ такъ заманчиво, что поневолѣ забываешь совсѣмъ о министерствѣ финансовъ и начинаешь увлекаться...

Впрочемъ, съ нѣкоторыми изъ его предложеній я не могу согласиться. Такъ, я боюсь, какъ бы нѣкоторыя изъ предлагаемыхъ имъ практическихъ занятій не сдѣлали слишкомъ большой конкуренціи цѣли доставленія учащимся, между прочимъ, и научнаго образованія въ области права, чтобы они не лишили учащихся возможности заняться, между прочимъ, и научнымъ изученіемъ права. Послѣднее, какъ и вообще всякое познаніе права, слѣдуетъ, конечно, строго отличать отъ обученія составленію офиціальныхъ и иныхъ бумагъ и актовъ, и вообще техническимъ пріемамъ разныхъ профессій, вѣдомствъ и службъ, а равно и отъ теоретическаго или нагляднаго ознакомленія съ явленіями этого рода. Тѣмъ болѣе не слѣдуетъ смѣшивать права и научнаго познанія его принциповъ съ различными установленіями, «законодательными, административными и судебными мѣстами» и осмотромъ ихъ въ подлинномъ видѣ, на

мѣстѣ, или въ видѣ гипсовыхъ моделей, въ музеѣ. Если, напр., почтенный авторъ книги о раціональной постановкѣ преподаванія права говоритъ о необходимости «осмотра, по крайней мѣрѣ, главнѣйшихъ учрежденій и установленій, которыя изучаются той или другой наукой права» (стр. 64), то это и т. п. указанія сторонниковъ нагляднаго преподаванія права возбуждаютъ сомнѣніе, ясно ли имъ, что такое право, и что «изучается той или другой наукой права». Право и его учрежденія (нормы и институты права) есть нѣчто невидимое и никакому осмотру или иному изученію по наглядному методу любителей практическихъ занятій по существу своему не поддающееся. Его учрежденія строятся не изъ камня или кирпича на площадяхъ, а изъ нормъ права, особыхъ явленій духа человѣческаго—правилъ и убѣжденій осносительно того, къ чему кто обязанъ, такъ что другимъ: государству, частнымъ лицамъ и т. д. принадлежитъ притязаніе на соотвѣтственное поведеніе. Тѣ учрежденія, изученіе коихъ авторъ приписываетъ «той или другой наукѣ права» и осмотра коихъ онъ поэтому требуетъ отъ изучающихъ право, описываются у Бедекера и въ иныхъ путеводителяхъ и описаніяхъ городовъ, буде они дѣйствительно достойны осмотра и описанія, но не только «тою или другою», а никакою наукою права не изучаются; ибо предметъ науки права совсѣмъ другой—не только не кирпичный, а вообще не матеріальный, но идейный; поэтому ни о какомъ наглядномъ методѣ изученія права и рѣчи быть не можетъ, и о подражаніи анатомическимъ театрамъ, физическимъ и химическимъ лабораторіямъ, медицинскимъ клиникамъ и т. п. слѣдовало бы перестать, наконецъ, говорить и мечтать. Тутъ дѣло вовсе не въ какомъ-то случайномъ и несправедливомъ предпочтеніи естественныхъ и медицинскихъ наукъ и факультетовъ, а въ существенномъ различіи предметовъ этихъ наукъ и нашихъ.

Поэтому мы не совѣтуемъ переносить сенатъ и синодъ въ университетъ не только изъ боязни, какъ бы они не развалились въ дорогѣ или не произошло другихъ затрудненій и бѣдствій при перевозкѣ столь большихъ и громоздкихъ предметовъ въ рекомендуемые музеи при юридическихъ факультетахъ, но и потому, что мы, юристы, этихъ предметовъ вообще не изучаемъ; они предмета науки права вовсе не составляютъ. Поэтому и всѣ тѣ «нѣкоторыя подобія» сихъ установленій,

«собранія моделей разныхъ государственныхъ и общественныхъ мѣстъ и сооруженій» (стр. 65), которыми проф. Казанскій и подобные ему мечтатели наполняютъ въ своемъ богатомъ воображеніи юридическіе факультеты и музеи, мы совѣтуемъ бережно запаковать и послать ихъ лучше всего «гражданскимъ инженерамъ» — можетъ быть, нѣкоторыя изъ нихъ имъ понадобятся. А намъ представителямъ науки права, ни профессорамъ, ни студентамъ—ни подлинныя «мѣста» и «учрежденія», ни гипсовыя модели ихъ не надобны; эти предметы и музеи даже, пожалуй, намъ и положительно нежелательны, а то, чего добраго, и студенты-юристы станутъ смѣшивать правовыя учрежденія съ тѣми учрежденіями, которыя можно осматривать въ подлинномъ видѣ или въ видѣ «нѣкоторыхъ подобій», гипсовыхъ и иныхъ; особенно, если ихъ заставить сидѣть цѣлый день взаперти среди этихъ подобій и оглуплять ихъ еще и иными средствами по новымъ методамъ университетскаго преподаванія (о нихъ ниже).

Но, несмотря на эти разногласія, касающіяся существа и предмета нашихъ наукъ, я все-таки готовъ допустить всякія практическія занятія, не только тѣ, которыя предлагаетъ проф. Казанскій, но даже и всевозможныя болѣе радикальныя изобрѣтенія въ этомъ направленіи: разсужденія проф. Казанскаго объ университетскомъ преподаваніи отличаются среди литературы этого направленія сравнительною умѣренностью и разсудительностью и заключаютъ въ себѣ, наряду съ ошибками и увлеченіями, и разныя вполнѣ серьезныя и достойныя вниманія мысли и указанія. А есть гораздо болѣе радикальные приверженцы коренной реформы университетскаго преподаванія на почвѣ практическихъ занятій. И вотъ, я готовъ допустить все возможное и невозможное, уже изобрѣтенное и имѣющее быть изобрѣтеннымъ въ дѣлѣ практическихъ занятій, — но только при указанномъ выше условіи, т. е. не на почвѣ принудительнаго заведенія наскоро или даже и медленно придуманной обязательной для факультетовъ системы, а на почвѣ надлежащаго устроенія доцентуры и свободнаго предложенія разныхъ спеціальныхъ практическихъ и иныхъ курсовъ (желающимъ ихъ проходить), подъ контролемъ факультетовъ. Дѣйствительно серьезные и образованные доценты, уважающіе науку, настоящіе академическіе люди и ученые, хотя бы и молодые, не предложатъ ничего, роняющаго до-

стоинство университетскаго преподаванія, а въ случаѣ такого предложенія или просто предложенія, разумнаго смысла въ университетскомъ дѣлѣ не имѣющаго, оно не выдержитъ факультетской критики.

А въ заключеніе я еще разъ напомню и подчеркну, что какихъ бы спеціальныхъ практическихъ занятій для юридическихъ и иныхъ факультетовъ мы ни наизобрѣли, полной или даже хотя бы частичной замѣны ими лекціонной системы, системы общихъ лекціонныхъ курсовъ, изъ вражды къ коимъ исходятъ и съ критики коихъ начинаютъ любители практическихъ занятій, резоннымъ образомъ достигнуть невозможно.

Прекрасное дѣло (при надлежащей постановкѣ, ук. выше)—чтеніе, переводъ и разборъ въ аудиторіи Юстиніанова свода (Corpus iuris) для изучающихъ спеціально гражданское право; но о систематическомъ познаніи содержанія этого свода или о прохожденіи курса римскаго права этимъ путемъ нелѣпо было бы говорить. И одну сотую часть этого юридическаго памятника и системы римскаго права этимъ путемъ трудно было бы пройти. Еще меньшую долю науки права или иной какой-либо науки можно было бы пройти путемъ задаванія на домъ и разбора студенческихъ работъ на опредѣленныя темы, или путемъ чтенія и разбора новѣйшихъ изслѣдованій по отдѣльнымъ вопросамъ, или путемъ разбора и рѣшенія конкретныхъ казусовъ и т. п.

Поэтому представители движенія противъ лекціонной системы и въ пользу «практическихъ занятій» напрасно торжествуютъ по поводу «перваго шага», сдѣланнаго въ ихъ направленіи въ университетскомъ дѣлѣ, думая, что дальнѣйшими «шагами», дальнѣйшимъ развитіемъ заведенной уже системы можетъ быть постепенно вытѣснена и упразднена лекціонная система университетскаго преподаванія.

Для этого надо было бы ввести иной родъ занятій, нежели разсмотрѣнныя выше.

Такой особый видъ занятій, который дѣйствительно могъ бы упразднить теперешнюю систему университетскаго преподаванія, и въ самомъ дѣлѣ предлагается для университетовъ нѣкоторыми критиками лекціонной системы,—въ видѣ задаванія уроковъ по учебнику и спрашиванія.

Но такъ какъ сторонники этого метода преподаванія, метода уроковъ и репетицій, обыкновенно отличаютъ его отъ

практическихъ занятій въ тѣсномъ смыслѣ, то и мы его отличимъ особыми замѣчаніями въ особой главѣ.

3. Уроки по учебнику, репетиціи и экзамены.

I.

Въ одномъ изъ недавно появившихся въ «Новостяхъ» интервью читаемъ, между прочимъ:

«Посѣщеніе лекцій при существующемъ обиліи всякихъ руководствъ и пособій, авторами которыхъ являются почти исключительно сами лекторы, въ глазахъ многихъ студентовъ не болѣе, какъ лишняя трата времени. И съ этимъ нельзя отчасти не согласиться.

Я поэтому съ разрѣшенія своего начальства отступилъ, по преподаваемымъ мною предметамъ, отъ господствующей лекціонной системы, замѣнивъ ее системой бесѣдъ съ освободительными репетиціями, и пришелъ къ весьма благопріятнымъ результатамъ.

Я поступаю такъ. Разъ въ недѣлю устраиваю бесѣды со своими слушателями. Задаю имъ на недѣлю урокъ по книгѣ. На бесѣдѣ въ теченіи нѣсколькихъ часовъ опрашиваю участниковъ, выясняю имъ темныя мѣста и прибавляю то, чего въ учебникѣ нѣтъ. Такимъ образомъ всякій разъ имѣю возможность убѣдиться, усвоили ли себѣ мои слушатели пройденное, или нѣтъ. По окончаніи отдѣла я произвожу освободительныя репетиціи и ставлю отмѣтки. Получившіе балъ четыре освобождаются отъ экзамена по соотвѣтственному отдѣлу.

Быть можетъ, такая система не примѣнима ко всѣмъ предметамъ, но по многимъ изъ нихъ она могла бы съ большою пользою для дѣла замѣнить лекціонную систему».

Я не вижу никакихъ основаній, почему по нѣкоторымъ предметамъ замѣна лекціонной системы этимъ пріемомъ ученія могла бы оказаться неосуществимой. Напротивъ, путемъ нѣкотораго, довольно простого размышленія можно придти къ выводу, что всякіе лекціонные курсы могутъ быть замѣнены этимъ пріемомъ ученія. Лекція состоитъ въ сообщеніи другимъ извѣстныхъ мыслей путемъ произнесенія ряда словъ. Всякое произносимое слово можетъ быть со времени изобрѣтенія письменъ замѣнено написаннымъ словомъ, а со времени изобрѣтенія книгопечатанія соотвѣтственные символическіе знаки легко

поддаются умноженію, изданію въ любомъ количествѣ экземпляровъ. Ergo — всѣ лекціи, т. е. произносимыя рѣчи, могутъ быть замѣнены рекомендуемымъ пріемомъ ученія, и выражающая неувѣренность оговорка: «быть можетъ, такая система не примѣнима ко всѣмъ предметамъ» можетъ быть смѣло вычеркнута, а лекціонная система вообще и безъ остатка упразднена.

Это подтверждается (если кому нужно подтвержденіе) и опытомъ дѣйствительной жизни. Прежде всего, замѣтимъ, приведенный индивидуальный случай упраздненія лекціонной системы вовсе не единственный въ своемъ родѣ. Намъ извѣстны и другіе подобные случаи отмѣны лекціонной системы по иниціативѣ профессора въ области различныхъ наукъ, напр., и юридическихъ, въ области римскаго права и др. Въ новѣйшее время сильнаго анти-лекціоннаго движенія и лихорадочныхъ, можно сказать, поисковъ за всевозможными средствами полной или, по крайней мѣрѣ, частичной замѣны лекціонной системы разнаго рода «практическими занятіями», учащеніе такихъ случаевъ представляетъ вполнѣ естественное явленіе.

Можно даже, между прочимъ, отмѣтить, что въ нѣкоторыхъ случаяхъ не-упраздненіе лекціонной системы, продолженіе чтенія лекцій представляло бы неестественное явленіе. Если профессоръ убѣжденъ, что лекціи безполезны или даже, какъ иногда высказывается и въ печати, прямо вредны, и тѣмъ не менѣе продолжаетъ заниматься этимъ безполезнымъ или даже прямо вреднымъ для учащихся дѣломъ и жалованье отъ государства за это получать, то это было бы не только неестественно, но даже прямо противоестественно. Естественный выходъ для честнаго и добросовѣстнаго человѣка въ такомъ случаѣ — обратиться къ другому методу преподаванія, если онъ убѣжденъ въ его пользѣ, или выйти въ отставку.

Но несравненно болѣе обильныя и обширныя эмпирическія подтвержденія нашихъ дедуктивныхъ соображеній о возможности упраздненія лекцій по различнѣйшимъ, просто по всѣмъ наукамъ представляютъ многія тысячи случаевъ упраздненія лекціонной системы по иниціативѣ самихъ учащихся.

Всѣ тѣ студенты, которые по различнѣйшимъ наукамъ слѣдуютъ рекомендуемому теперь нѣкоторыми профессорами методу прохожденія университетскихъ наукъ, т. е. лекцій не слушаютъ, готовятся по учебникамъ и выдерживаютъ съ успѣхомъ

экзаменъ, подтверждаютъ на дѣлѣ положеніе, что «такая система примѣнима ко всѣмъ предметамъ».

Въ послѣднее время особенно обильны и часты такого рода фактическіе аргументы со стороны студентовъ въ пользу мнѣнія тѣхъ, которые въ лекціонной системѣ особаго толку не видятъ или даже считаютъ лекціи не благомъ, которое слѣдуетъ цѣнить и которымъ слѣдуетъ пользоваться, а зломъ.

Впрочемъ, во избѣжаніе недоразумѣній, спѣшу оговориться, что я отнюдь не приписываю такихъ взглядовъ всѣмъ студентамъ. Напротивъ, я отлично знаю, что многіе студенты держатся совершенно противоположнаго взгляда, что они лекціи, а по крайней мѣрѣ—лекціи извѣстныхъ и выдающихся ученыхъ, считаютъ весьма цѣннымъ благомъ и весьма усердно ими пользуются; я даже думаю, что такихъ студентовъ, въ глазахъ коихъ посѣщеніе лекцій вообще — «не болѣе, какъ лишняя трата времени» не такъ ужъ много, какъ нѣкоторые полагаютъ; а если еще взглянуть на степень развитія ума и дѣльности характера съ одной стороны тѣхъ, которые считаютъ посѣщеніе лекцій цѣннымъ благомъ, съ другой стороны тѣхъ, которые считаютъ это занятіе совершенно лишнимъ для себя дѣломъ, то пожалуй и наиболѣе ярые противники лекціонной системы перестали бы пользоваться постоянно повторяемою ссылкою на то, что и сами студенты согласны съ ихъ взглядами.

Тѣмъ не менѣе остается правильнымъ какъ само положеніе о примѣнимости интересующей насъ системы ко всѣмъ предметамъ, такъ и подтвержденіе этого положенія массою фактовъ.

Другой вопросъ—вопросъ о желательности такой замѣны.

Для уясненія сего вопроса необходимо, конечно, обратиться къ размотрѣнію существа этой замѣны: что замѣняется чѣмъ?

Лекціи состоятъ въ сообщеніи извѣстной совокупности мыслей (въ извѣстномъ логическомъ порядкѣ) слушателямъ. Здѣсь профессоръ «преподаетъ», даетъ, сообщаетъ студентамъ нѣчто такое, чего у нихъ не было,—а студенты получаютъ, воспринимаютъ.

Система «опрашиванія», репетиціонная система (независимо отъ того, совершаются ли репетиціи разъ въ недѣлю или разъ въ мѣсяцъ или въ три мѣсяца, имѣютъ ли онѣ характеръ «освободительныхъ», т. е. завершаемыхъ постановкою отмѣтокъ, освобождающихъ отъ экзамена по всему курсу въ концѣ

года, или нѣтъ)—представляетъ процессъ, такъ сказать, обратный тому, который происходитъ при чтеніи-слушаніи лекціи. Здѣсь профессоръ не сообщаетъ, какъ въ лекціи, а получаетъ, воспринимаетъ извѣстныя мысли и положенія. Здѣсь уже студентъ (по импульсу, данному вопросомъ или требованіемъ профессора, напр., требованіемъ разсказать урокъ или такую-то часть его) выступаетъ въ роли сообщающаго и преподноситъ профессору извѣстную совокупность мыслей и положеній въ извѣстномъ порядкѣ (по учебнику)—разумѣется, если онъ выучилъ урокъ (въ противномъ случаѣ происходитъ довольно мучительный процессъ безуспѣшныхъ попытокъ со стороны профессора добыть отъ студента познанія, которыхъ не оказывается налицо, съ промежутками томительнаго обоюднаго молчанія и т. п.).

Нельзя сказать, чтобы здѣсь происходила полная перестановка ролей, чтобы студентъ (выучившій урокъ) выступалъ здѣсь въ роли профессора (ибо онъ излагаетъ не свои научныя мнѣнія и убѣжденія—таковъ смыслъ словъ profiteri, professor,—а положенія учебника) и преподавателя (ибо онъ не преподаетъ, не сообщаетъ другой сторонѣ ничего новаго); но во всякомъ случаѣ роль professor'а и функція сообщенія, «преподаванія» здѣсь на сторонѣ «педагога» устраняется, уступая мѣсто «опрашиванію», слушанію отвѣта, его оцѣнкѣ — вообще функціи инквизиціонной, экзаменаторской.

Положимъ, этотъ экзаменаціонный процессъ осложняется подчасъ и нѣкоторою дозою преподавательскаго и лекціоннаго элемента. Послѣдній состоитъ въ выясненіи темныхъ мѣстъ учебника и прибавленіи того, чего въ учебникѣ нѣтъ. («На бесѣдѣ въ теченіе нѣсколькихъ часовъ опрашиваю участниковъ, выясняю имъ темныя мѣста и прибавляю то, чего въ учебникѣ нѣтъ»). Но что касается «темныхъ мѣстъ», то нельзя забывать, что дѣло идетъ не о малыхъ дѣтяхъ или подросткахъ, а о взрослыхъ людяхъ съ аттестатомъ зрѣлости, съ добавкою къ этому (если исключить начало перваго года) и нѣкоторой дозы высшаго образованія, тѣмъ большей, чѣмъ старше курсъ, на которомъ происходятъ эти занятія, а иногда и съ добавкою диплома высшаго образованія другого учебнаго заведенія или факультета. Для дѣтскаго возраста и соотвѣтственнаго преподаванія разъясненіе смысла учебника (при ученіи по учебнику)—необходимѣйшій и весьма существенный элементъ преподаванія,

хотя бы учебникъ и былъ весьма толково и ясно написанъ. Чѣмъ старше возрастъ, тѣмъ болѣе умаляется значеніе этого элемента преподаванія и даже теряется почва для него; а, напр., въ университетскомъ преподаваніи онъ никакого значенія не имѣетъ и имѣть не можетъ; это подтверждается и опытомъ и наблюденіями и не отрицается даже и страстными любителями какого угодно метода преподаванія, лишь бы не лекціоннаго *). Впрочемъ, и въ приведенномъ сообщеніи говорится о «темныхъ мѣстахъ» учебника, т. е. предполагается учебникъ съ дефектами и изъянами. Если въ немъ «темныхъ мѣстъ» нѣтъ, то и нѣтъ мѣста для разсѣиванія темноты.

Что же касается «прибавленія того, чего въ учебникѣ нѣтъ», то съ точки зрѣнія отрицающихъ раціональность лекціонной системы послѣдовательнѣе было бы такихъ дополнительныхъ лекцій не устраивать, замѣняя ихъ печатными или литографированными добавленіями. Да къ тому же и эти придатки къ репетиціонной системѣ требуютъ для своего примѣненія наличности недостатковъ учебника; если учебникъ содержитъ достаточно полное (въ смыслѣ учебника) изложеніе и никакихъ существенныхъ пропусковъ и недостатковъ въ немъ (какъ въ учебникѣ) нѣтъ, то нѣтъ и повода для «прибавленій».

Во всякомъ случаѣ центръ тяжести и существо репетиціонной системы въ учебныхъ заведеніяхъ для взрослыхъ сводится (какъ это, впрочемъ, извѣстно и безъ особыхъ разсужденій тѣмъ, кто имѣлъ случай наблюдать примѣненіе этой системы, напр., во время попытокъ примѣненія устава 1884 г.) къ процессу экзаменаціоннаго типа.

И вотъ экзаменныя занятія, какъ переходные и окончательные экзамены въ тѣсномъ смыслѣ, такъ и разныя ихъ разновидности и суррогаты (освободительныя и иныя репетиціи), какой бы глубокій смыслъ и важное значеніе эти занятія ни имѣли (я вовсе не думаю отрицать пользу и смыслъ экзаменовъ и т. п.), слѣдуетъ строго отличать отъ преподаванія въ тѣсномъ смыслѣ; кто хорошо знаетъ курсъ или урокъ, тотъ ничего новаго при этомъ не узнаетъ (ему ничего не препо-

*) Ср., напр., П. Казанскій. Къ вопросу о постановкѣ преподаванія на юр. факультетахъ, стр. 48, ссылка въ смыслѣ согласія на слова Герасимова: „учащіеся предпочитаютъ пользоваться въ случаѣ нужды помощью товарищей, ...если есть сколько-нибудь толковыя записки, то случаи недоразумѣнія весьма рѣдки“.

дается), а только доказываетъ свои познанія путемъ отвѣта; и это лучшій случай и желательный видъ опрашиванія и отвѣтовъ. Кто не знаетъ соотвѣтственной части курса, тому лучше не мучить «профессора» и товарищей и признаться напередъ откровенно.

Такимъ образомъ при замѣнѣ лекціонной системы репетиціонной получается собственно не замѣна лекціонной системы преподаванія инымъ методомъ преподаванія же, а замѣна преподаванія иного рода занятіями (можетъ быть, весьма полезными въ педагогическомъ или иномъ отношеніи, особенно для слабохарактерныхъ юношей).

Поэтому собственно и о замѣнѣ здѣсь удобнѣе не говорить. Не вполнѣ логично было бы, напримѣръ, говорить о замѣнѣ питанія или обученія ребенка сѣченіемъ его, какъ бы высоко ни ставить сѣченіе и какихъ бы достоинствъ этому педагогическому средству ни приписывать.

Точно также гораздо правильнѣе и въ нашемъ случаѣ, во избѣжаніе нелогичности, неясности и смѣшенія совершенно различныхъ вещей и понятій, говорить не о замѣнѣ лекціонной системы иными методами преподаванія, а объ упраздненіи лекцій (безъ замѣны ихъ какими либо иными методами преподаванія въ техническомъ смыслѣ), съ одной стороны, и о введеніи и расширеніи занятій экзаменнаго типа, съ другой стороны.

Если лекціи «лишняя трата времени», т. е. не добро, а только зло, то упраздненіе ихъ хорошее дѣло, и приходится воскликнуть: браво!—совершенно независимо отъ того, существуютъ ли вообще и какъ поставлены и устроены занятія экзаменнаго типа.

Если расширеніе и дополненіе экзаменовъ или замѣна окончательныхъ экзаменовъ «освободительными» и иными репетиціями съ точки зрѣнія функцій и цѣлей этого рода занятій представляетъ улучшеніе этого (экзаменнаго въ тѣсномъ смыслѣ и репетиціоннаго дѣла), то и по этому поводу приходится сказать: браво! — опять совершенно независимо отъ того, существуютъ ли лекціи или иные методы преподаванія въ тѣсномъ смыслѣ. Поэтому, напр., и тѣ, которые не считаютъ лекцій лишнею тратою времени, могутъ все-таки вполнѣ присоединиться къ одобренію репетицій и завести эти занятія у себя, вовсе не отказываясь отъ лекцій и не умаляя и не

сокращая ихъ (какъ это и дѣлается въ разныхъ учебныхъ заведеніяхъ, напр., въ Училищѣ правовѣдѣнія, въ Александровскомъ лицеѣ, гдѣ господствуетъ лекціонная система, какъ и въ университетѣ, но вмѣстѣ съ тѣмъ существуютъ періодическія репетиціи въ теченіе года).

Одно другого не замѣняетъ и не исключаетъ, а дѣло идетъ о двухъ совершенно различныхъ вопросахъ, которые отнюдь не слѣдуетъ смѣшивать и объединять.

II.

Итакъ первый вопросъ (при обсужденіи коего можно и для ясности дѣла должно оставить въ сторонѣ репетиціи, экзамены и т. д.) полезное ли дѣло чтеніе-слушаніе лекцій или безполезное («лишняя трата времени»)?

Нѣкоторые, замѣтимъ, считаютъ лекціи не только безполезнымъ, но и прямо вреднымъ дѣломъ.

Цѣлую коллекцію отрицательныхъ комплиментовъ по адресу лекціонной системы находимъ, между прочимъ, въ появившейся недавно и возбудившей большое вниманіе главнымъ образомъ въ юридическихъ сферахъ брошюрѣ проф. Казанскаго, къ вопросу о постановкѣ преподаванія на юридическихъ факультетахъ, 1901 г.

По мнѣнію автора, «чтеніе лекцій, не давая знанія, не даетъ и того воспитанія способностей учащагося въ области его особливой дѣятельности, котораго мы въ правѣ ожидать отъ университета. Болѣе того, вліяніе господствующаго пріема преподаванія на учащихся надо считать прямо вреднымъ. Развивая стремленіе къ краснорѣчію, онъ долженъ насаждать въ нихъ любовь къ громкому слову, къ красивой фразѣ, къ поверхностному отношенію къ вопросамъ серьезнымъ и труднымъ; онъ долженъ убивать въ нихъ способность къ упорному самостоятельному труду и мышленію... Надо ли говорить о томъ, что отношеніе самихъ учащихся къ чтенію лекцій есть суровый приговоръ надъ этимъ пріемомъ преподаванія? Вмѣсто того, чтобы видѣть въ немъ облегченіе для себя, они считаютъ его чуть ли не за тяжелую повинность» (стр. 20), и т. п.

Еще рѣзче тѣ сужденія другихъ критиковъ лекціонной системы, которыя авторъ приводитъ въ подкрѣпленіе своихъ взглядовъ (не проводимыхъ имъ, какъ увидимъ ниже, послѣ-

довательно,—до требованія полнаго и абсолютнаго упраздненія лекцій):

«Лекціонное чтеніе... утомляетъ, притупляетъ, губитъ» (слова г. Герасимова, назв. соч., стр. 21). «Слушаніе чтенія лекцій для учащагося весьма тяжкій трудъ изъ необходимости, производимый въ самомъ стѣсненномъ и утомительномъ положеніи». «Непосѣщеніе лекцій... протестъ... противъ той... апатіи, въ которую погрузила лекціонная система учащихся вмѣстѣ съ самими преподавателями». «Практикуемый способъ обученія противенъ природѣ учащихся... учащіеся находятъ лишнимъ пользоваться... лекціями» (слова того же авторитета, стр. 21).

«Система эта, пишетъ г. Триполитовъ, въ послѣднее время встрѣчаетъ много нареканій... и на практикѣ теряетъ всякій смыслъ, въ виду краснорѣчивой оппозиціи, выражаемой самими учащимися въ непосѣщеніи лекцій» (стр. 22). «О, еслибы исчезло, наконецъ, восклицаетъ г. Дистервегъ, притупляющее, губительное чтеніе лекцій... Таковы отзывы, которые слышатся рѣшительно со всѣхъ сторонъ» (послѣднія слова, принадлежащія самому автору, содержатъ, впрочемъ, большое преувеличеніе; со стороны выдающихся и дѣйствительно авторитетныхъ ученыхъ во всякомъ случаѣ такихъ отзывовъ не слышится).

Другіе считаютъ чтеніе-слушаніе лекцій весьма полезнымъ и необходимымъ въ университетскомъ преподаваніи дѣломъ.

«Защитники чтенія лекцій, во первыхъ, утверждаютъ, что задачей послѣднихъ является — расшевелить, заинтересовать и заставить такимъ образомъ ученика самостоятельно итти далѣе, словомъ, служить введеніемъ въ занятія наукой; во вторыхъ, говорятъ, что лекція есть живое слово, которымъ можно въ часъ сообщить то, чего изъ книгъ не узнаешь и за годъ, и въ третьихъ, находятъ, что только на лекціяхъ слушатель можетъ познакомиться съ новѣйшими данными науки».

Такъ (въ общемъ правильно) резюмируетъ проф. Казанскій главные и существенные доводы сторонниковъ лекцій (называя, между прочимъ, въ дальнѣйшемъ болѣе подробномъ изложеніи и нѣкоторыхъ приверженцевъ лекціонной системы: проф. Карасевича, Лексиса, Савиньи, въ другомъ мѣстѣ, стр. 56, также современнаго корифея науки уголовнаго права—Листа) *).

---

*) Ср. также появившуюся уже послѣ брошюры проф. Казанскаго (по поводу ея) критику упрековъ противъ лекціонной системы и положительную защиту лекцій прив.-доц. В. М. Гессена (Право, 1901 г.

Что касается моего взгляда на пользу чтенія-слушанія лекцій, то я занимаю такъ сказать среднюю позицію, смыслъ и существо которой можно удобнѣе и нагляднѣе всего выразить такъ:

Еслибы я теперь былъ студентомъ (имѣя въ распоряженіи тотъ взглядъ на лекціи, котораго я держусь теперь послѣ отбытія студенчества въ разныхъ университетахъ: въ Кіевскомъ, Гейдельбергскомъ, Парижскомъ и Берлинскомъ, и дальнѣйшаго занятія наукою въ качествѣ писателя и преподавателя), то я бы отнюдь не послѣдовалъ совѣту, вытекающему изъ взглядовъ противниковъ лекціонной системы (не ходить на лекціи; я бы и не поступилъ въ университетъ, еслибы держался такихъ взглядовъ). Но не послѣдовалъ бы я и противоположному совѣту: посѣщать аккуратно всѣ лекціи по плану.

Я бы лекціи нѣкоторыхъ профессоровъ (напр., такихъ, какъ упоминаемые проф. Казанскимъ въ качествѣ сторонниковъ лекціонной системы: Карасевичъ (талантливый, безвременно погибшій ученый!), Лексисъ, Савиньи, Листъ—для этихъ и поясненій въ скобкахъ не нужно) — аккуратнѣйшимъ образомъ посѣщалъ, боясь пропустить хоть одну лекцію. На лекціи нѣкоторыхъ профессоровъ я бы даже пошелъ въ случаѣ болѣзни съ нѣкоторымъ рискомъ для здоровья: всталъ бы съ постели и поплелся бы въ университетъ. Или даже, прослушавъ такъ аккуратно ихъ курсъ, я бы въ слѣдующемъ году опять записался на ихъ лекціи и опять боялся бы, какъ бы не пропустить даже и одной лекціи. Мало того, я представляю себѣ

№ 18 и 19: „О постановкѣ преподаванія на юр. факультетахъ“). Здѣсь, между прочимъ, читаемъ (№ 18, стр. 916): „Не подлежитъ никакому сомнѣнію, что лекціи являются удобнѣйшимъ средствомъ руководства самостоятельными занятіями студентовъ. Систематическое указаніе литературныхъ пособій, ихъ достоинствъ и недостатковъ, способовъ и пріемовъ пользованія ими всего легче и послѣдовательнѣе можетъ быть сдѣлано при систематическомъ чтеніи курса. Слушаніе лекцій—и только оно даетъ слушателямъ общее знаніе предмета, проникнутое единствомъ настроенія и мысли. На лекціяхъ нагляднѣе всего обнаруживается логическій элементъ науки,—связь между общими началами и частными выводами изъ нихъ. Научная перспектива—различіе между основнымъ и второстепеннымъ—на лекціяхъ выступаетъ съ большей выпуклостью, чѣмъ въ систематическомъ учебникѣ. Сравните хотя бы богатство интонацій съ курсивнымъ шрифтомъ печати! Устное изложеніе одухотворяетъ самый сухой научный матеріалъ. Въ устномъ изложеніи всякая мысль легче схватывается и запоминается...“

такихъ профессоровъ, курсы коихъ (даже подъ однимъ и тѣмъ же заглавіемъ) я бы четыре года подъ рядъ аккуратно посѣщалъ, не пропуская ни одного слова профессора. Положимъ, изъ теперешнихъ профессоровъ я не могу назвать такого, курсъ котораго я бы счелъ для себя полезнымъ прослушать 4 раза сряду. Но еслибы теперь, напр., въ Кенигсбергѣ состоялъ преподавателемъ Кенигсбергскій философъ—профессоръ Эммануилъ Кантъ, то я не только счелъ бы полезнымъ студенту оставаться четыре года сряду въ Кенигсбергѣ, чтобы четыре года сряду слушать курсъ этого профессора, хотя бы кромѣ него тамъ некого было слушать, но и самъ, будучи уже профессоромъ, за великое благо и за честь для себя счелъ бы, прервавъ на время свои профессорскія занятія, записаться хоть на годъ въ студенты къ этому профессору.

Такихъ же профессоровъ, послушать которыхъ два года сряду было бы далеко не «лишнею тратою времени», и среди теперешнихъ профессоровъ нашлось бы не мало. Сколько, напр., въ одномъ берлинскомъ университетѣ, если не геніальныхъ, то во всякомъ случаѣ глубокихъ мыслителей въ сферѣ разныхъ областей знанія, великихъ талантовъ, атлетовъ и виртуозовъ мысли и первоклассныхъ свѣтилъ науки.

Но и слушаніе лекцій второстепенныхъ свѣтилъ науки, только выдающихся, талантливыхъ ученыхъ, и даже только ученыхъ, какъ слѣдуетъ быть, не одаренныхъ выдающимся талантомъ, но глубоко знающихъ, понимающихъ и любящихъ свою науку, вполнѣ владѣющихъ ея данными и методами мышленія—далеко не «лишняя трата времени» для студентовъ, хотя, конечно, лекціи только «ученыхъ, какъ слѣдуетъ быть», и лекціи геніальныхъ ученыхъ—несоизмѣримыя величины.

Зато нѣкоторыхъ другихъ профессоровъ (напр., такихъ, какъ нѣкоторые противники лекціонной системы, упомянутые проф. Казанскимъ *) я бы столь же усердно и аккуратно—не посѣщалъ, даже еслибы мнѣ за одно только посѣщеніе была обезпечена пятерка на экзаменѣ или за непосѣщеніе угрожала опасность подвергнуться испытанію «гораздо болѣе сложному, подробному, требовательному» (чѣмъ обыкновенно), т. е. той

*) Впрочемъ, нѣкоторые изъ нихъ, напр., Сандуновъ, замѣняли лекціи практическими занятіями („но подобная постановка дѣла не нашла себѣ подражателей среди ихъ преемниковъ“. Казанскій, назв. соч., стр. 56).

своеобразной репрессивной мѣрѣ, которая теперь предлагается для поддержанія практическихъ занятій и которая при желаніи (и отсутствіи или неразвитости чувства справедливости) всегда можетъ быть примѣнена профессоромъ.

То правило, которое я, безъ объясненія пока его теоретическихъ основаній, выразилъ въ гипотетической формѣ: еслибы я былъ теперь студентомъ... представляетъ отнюдь не мое новое изобрѣтеніе, а правило, давно выработанное опытомъ университетской жизни и примѣняемое на дѣлѣ въ университетахъ, извѣстное, конечно, и большинству читателей по ихъ студенческимъ воспоминаніямъ. Когда мы были студентами, мы тоже различали лекціи и лекціи, и лекціи нѣкоторыхъ профессоровъ высоко цѣнили и усердно посѣщали. Я, между прочимъ, былъ имматрикулированнымъ студентомъ и посѣщалъ лекціи семь лѣтъ, т. е. по окончаніи курса въ одномъ университетѣ не считалъ для себя лишнимъ продолжать слушать лекціи, въ томъ числѣ по тѣмъ же наукамъ, въ другихъ. И это не новость. Въ крупныхъ центрахъ науки можно встрѣтить не мало такихъ студентовъ, которые уже обладаютъ университетскимъ дипломомъ или даже и докторскою степенью и все-таки не считаютъ для себя лишнею тратою времени слушать лекціи по тѣмъ же наукамъ, курсы коихъ они уже прослушали. Читателю, незнакомому съ университетскимъ дѣломъ, можетъ быть, показалось преувеличеніемъ мое замѣчаніе о пользѣ и умѣстности слушанія нѣкоторыхъ лекцій даже и со стороны профессоровъ. По сему поводу сообщу, что у знаменитыхъ профессоровъ въ аудиторіи среди слушателей нерѣдко находятся и профессора, обыкновенно иностранныхъ университетовъ, но иногда и профессора того же университета. Свидѣтельствую это по личному наблюденію, ибо мнѣ (несмотря на мое профессорское званіе) случается періодически попадать заграницею на студенческую скамью и сидѣть рядомъ со знакомыми коллегами, преподавателями же изъ Россіи или иныхъ странъ. Между прочимъ, сравнительно недавно случилось мнѣ сидѣть рядомъ съ сѣдовласымъ старцемъ, ординарнымъ профессоромъ берлинскаго университета въ аудиторіи—приватъ-доцента того же университета. Нѣсколько раньше случилось мнѣ сидѣть въ ложѣ прусской палаты господъ и видѣть, какъ къ этому профессору (члену палаты господъ) послѣ его рѣчи (въ пользу возвращенія бывшему ганноверскому королю нѣкоторыхъ не-

справедливо отнятыхъ у него имуществъ) подходили министры, въ томъ числѣ знаменитый Микель, со знаками глубокаго уваженія, чтобы поздравить его съ успѣхомъ рѣчи. Это былъ Дернбургъ—ученый, который изъ всѣхъ живущихъ пользуется во всемъ мірѣ наибольшимъ авторитетомъ въ своей наукѣ и состоитъ, между прочимъ, почетнымъ членомъ Петербургскаго, Московскаго и Кіевскаго университетовъ; и онъ не счелъ для себя лишнею тратою времени слушать лекціи приватъ-доцента, т. е. заниматься тѣмъ, что наши глубокомысленные критики лекціонной системы не считаютъ полезнымъ и поучительнымъ даже для студентовъ.

Между прочимъ, и случаи аккуратнаго слушанія одного и того же курса одного и того же профессора въ теченіе двухъ и болѣе лѣтъ подрядъ (что относится вовсе не къ остающимся на томъ же курсѣ, а именно къ преуспѣвающимъ студентамъ) не фантастическая выдумка, а взяты изъ дѣйствительной университетской жизни. Что же касается моего, выражающаго уваженіе къ университетскимъ лекціямъ, замѣчанія, что если-бы я былъ студентомъ, то и легкая болѣзнь не помѣшала бы мнѣ пойти слушать нѣкоторыя лекціи, то такое мое «усердіе» во всякомъ случаѣ не удивило бы тѣхъ, которымъ для слушанія нѣкоторыхъ лекцій приходится не переходить черезъ улицу или изъ одной части города въ другую, а перебраться съ одной стороны земного шара на другую сторону, а во всякомъ случаѣ совершать дорого стоющія путешествія въ нѣсколько тысячъ верстъ, разставаясь иногда на нѣсколько лѣтъ съ родными и всѣмъ тѣмъ, что они любятъ и къ чему привыкли, и перенося разныя иныя лишенія, иногда весьма серіознаго свойства. Какъ это они не догадываются, что не только эти жертвы и лишенія, въ частности имущественныя жертвы и дальнія путешествія для слушанія лекцій въ извѣстномъ университетѣ, никакого смысла не имѣютъ, но даже и хожденіе на лекціи для пребывающихъ уже въ данномъ университетскомъ городѣ — только лишняя трата времени? Вѣдь существуютъ учебники и ихъ число быстро растетъ и дѣлаетъ лекціи излишними. Въ берлинскомъ университетѣ, напр., по даннымъ, сообщаемымъ въ ректорской рѣчи проф. Ад. Вагнера, 1896 г. *), было слушателей, прибывшихъ изъ Америки,

*) Adolph Wagner, Die Entwickelung der Universität. Berlin 1810—1896, стр. 53.

т. е. съ другой стороны земного шара, въ $186^{7}/_{8}$ акад. году—45; въ $187^{3}/_{4}$—70; въ $189^{2}/_{3}$ г.—153; въ $189^{5}/_{6}$—179. *). Теперь ихъ, вѣроятно, еще больше. Къ тому же приведенныя цифры обнимаютъ только имматрикулированныхъ студентовъ.

Поѣхалъ ли бы кто изъ Америки въ Берлинъ, еслибы ввести въ Берлинѣ систему «преподаванія», состоящую въ томъ, что профессора лекцій не читаютъ, а предлагаютъ разучивать по кусочку извѣстный учебникъ и разъ въ недѣлю спрашиваютъ студентовъ, чтобы удостовѣриться, выучили ли они урокъ?

Такихъ людей, какъ, напр., Гельмгольцъ, Вирховъ, Момзенъ, Целлеръ, А. Вагнеръ, Шмоллеръ, Дернбургъ, Гирке, Листъ и т. п., трудно себѣ и представить въ такой роли. Слишкомъ нелѣпая картина!

Во всякомъ же случаѣ никакой здравомыслящій человѣкъ не поѣхалъ бы изъ Америки въ Берлинъ для того, чтобы разучивать тамъ по кускамъ учебники и подвергаться періодическому спрашиванію. Это, вѣдь, легко устроить и дома. Учебникъ можно купить, а для спрашиванія по учебнику можно нанять кого либо или даже добыть такія услуги даромъ, условившись съ какимъ либо товарищемъ о совмѣстномъ разучиваніи учебника и взаимномъ спрашиваніи. Вмѣсто спрашиванія разъ въ недѣлю можно было бы имѣть въ распоряженіи ежедневное спрашиваніе, и при томъ гораздо болѣе внимательное и подробное, безъ потери времени на слушаніе неудачныхъ отвѣтовъ тѣхъ спрашиваемыхъ, которые не особенно хорошо выучили урокъ, и т. п.

Замѣтимъ между прочимъ, что многіе изъ иностранцевъ, съѣзжающихся слушать лекціи въ знаменитыхъ университетахъ, избѣгаютъ вообще тѣхъ существующихъ тамъ для студентовъ «практическихъ занятій», которыя требовали бы ихъ активнаго участія въ бесѣдахъ, чтеніи рефератовъ, рѣшеніи казусовъ, переводѣ и комментированіи текстовъ и т. п.—вслѣдствіе того, что они могутъ только понимать нѣмецкія лекціи, но не говорятъ сами по нѣмецки, а во всякомъ случаѣ слишкомъ деликатны для того, чтобы мучить своимъ произношеніемъ и затруднять своимъ ломанымъ языкомъ и неумѣніемъ легко

---

*) Студентовъ изъ Россіи было въ тѣ же годы въ берлинскомъ университетѣ: 45—54—163—211.

и свободно изъясняться—профессора и студентовъ. Впрочемъ, многіе изъ нихъ, особенно тѣ, которые на родинѣ уже кончили университетъ или даже пріобрѣли и ученую степень, и при отсутствіи затрудненій съ точки зрѣнія языка, не стали бы участвовать въ такого рода практическихъ занятіяхъ, ибо они пріѣхали слушать лекціи такихъ то знаменитыхъ и великихъ ученыхъ, а не студенческіе рефераты и указанія ихъ погрѣшностей, не переводы и комментированіе текстовъ или рѣшеніе казусовъ со стороны начинающихъ подъ руководствомъ преподавателей, и т. п.

Но особенно характерное явленіе—это, напр., японцы и т. п., слушающіе лекціи юридическаго факультета въ берлинскомъ и другихъ знаменитыхъ университетахъ, въ томъ числѣ такіе предметы, которые не имѣютъ космополитическаго характера, а относятся къ Германіи или даже къ одному только изъ германскихъ государствъ (напр., прусское государственное право и разныя спеціальныя вѣтви его, прусское гражд. право и т. п.), не касаясь вовсе Японіи и т. д. и не давая иностранцамъ того положительнаго «правовѣдѣнія», или «законовѣдѣнія», которое имъ въ ихъ отечествѣ необходимо.

Здѣсь содержится указаніе на то, что лекціи выдающихся ученыхъ представляютъ нѣчто цѣнное, даже независимо отъ цѣнности обстоятельнаго знанія тѣхъ положительныхъ данныхъ, которыя сообщаются въ этихъ лекціяхъ.

Свидѣтельство опыта въ томъ же направленіи содержитъ тотъ—особенно часто наблюдаемый при смѣнѣ общихъ точекъ зрѣнія, методовъ и направленія въ философіи и въ спеціальныхъ наукахъ—фактъ, что изъ аудиторіи великихъ профессоровъ выходятъ крупные люди, въ томъ числѣ выдающіеся ученые, хотя и относящіеся къ «школѣ» своего учителя, но дающіе человѣчеству новыя идеальныя блага, открывающіе новыя научныя истины, образующіе «плеяду», какъ бы систему планетъ вокругъ солнца; а иногда затмевающіе даже своихъ учителей и первыхъ отцовъ школы, подобно тому какъ Платонъ превзошелъ своего учителя Сократа, а Аристотель сдѣлалъ для науки, въ тѣсномъ смыслѣ, больше, нежели его учитель Платонъ.

Почему въ біографіяхъ ученыхъ традиціонно упоминается, чьи лекціи (какихъ выдающихся ученыхъ) они слушали, при чемъ обыкновенно указывается, что лекціи такого-то профес-

сора данный выдающійся человѣкъ особенно цѣнилъ, что въ научномъ его развитіи и направленіи отразилось главнымъ образомъ вліяніе такого-то выдающагося учителя его? Почему у насъ къ традиціонной формѣ curricula vitae, читаемыхъ на магистерскихъ и докторскихъ диспутахъ, относится непремѣнно и упоминаніе тѣхъ всемірныхъ или европейскихъ свѣтилъ науки, лекціи которыхъ слушалъ диспутантъ?

Массовый опытъ человѣческій разными прямыми и косвенными путями свидѣтельствуетъ о томъ, что слушаніе лекцій выдающихся профессоровъ имѣетъ какое-то особое цѣнное значеніе, представляетъ особенно цѣнное идеальное благо.

Характерное явленіе представляетъ также матеріальная общественная оцѣнка и оплата профессорскаго труда (при теперешней, т. е. лекціонной системѣ преподаванія) въ классической университетской странѣ, въ Германіи, гдѣ университетская наука процвѣтаетъ, какъ нигдѣ въ другой странѣ, а система вознагражденія за чтеніе лекцій выработана историческимъ массовымъ опытомъ, а не путемъ единовременнаго и единообразнаго назначенія свыше.

Сумма вознагражденія профессорскаго труда (жалованья и гонорара) здѣсь подвержена весьма сильнымъ колебаніямъ, достигая по отношенію къ выдающимся профессорамъ выдающихся университетовъ (особенно берлинскаго) 50, 70 тысячъ марокъ и болѣе (иногда одинъ гонораръ, не считая жалованья и другихъ, связанныхъ съ ординатурой, докторскими экзаменами и т. п. въ крупныхъ университетахъ довольно крупныхъ доходовъ, превышаетъ 50 тысячъ). Даже гонораръ болѣе выдающихся приватъ-доцентовъ достигаетъ 20.000 и болѣе.

Такимъ образомъ вознагражденіе труда выдающихся ученыхъ и во всякомъ случаѣ первоклассныхъ свѣтилъ науки значительно превышаетъ вознагражденіе высшихъ сановниковъ государства, не исключая министровъ *).

---

*) У насъ, наоборотъ, оцѣнка и вознагражденіе профессорскаго труда, въ томъ числѣ и ординарныхъ профессоровъ, хотя бы и знаменитостей, гораздо ниже, нежели оцѣнка и вознагражденіе труда, напр., вицедиректоровъ департаментовъ и даже занимающихъ низшія должности чиновниковъ, хотя для послѣднихъ открыто движеніе вверхъ, а должность ординарнаго профессора есть высшій предѣлъ ученой „карьеры“. Правда, вознагражденіе нѣкоторыхъ профессоровъ значительно выше общей нормы и доходитъ иногда до 12000; но прибавка значительнаго гонорара къ ничтожному общему жалованью представляетъ у насъ такъ

Правда, въ той же Германіи наряду съ профессорскими доходами, доходящими до ста тысячъ марокъ, существуютъ и такіе, которые приблизительно равны нулю. Это относится не только къ тѣмъ приватъ-доцентамъ, которые ничѣмъ не выдаются и не имѣютъ слушателей, но и къ нѣкоторымъ экстраординарнымъ профессорамъ, которые по общему правилу жалованья не получаютъ и иногда слушателей тоже не имѣютъ. Но и тѣ ординарные профессора, репутаціи которыхъ хватило только для того, чтобы получить приглашеніе на каѳедру въ какой-либо захудалый университетъ (и дальнѣйшаго роста ученой репутаціи, и дальнѣйшихъ болѣе лестныхъ приглашеній не было)—должны довольствоваться весьма скромнымъ вознагражденіемъ.

Вообще въ основѣ германской системы лежитъ взглядъ на профессорскія лекціи не какъ на равноцѣнныя приблизительно

сказать случайную, совершенно незавпсящую отъ личныхъ заслугъ и дарованій профессора, привилегію немногихъ, главнымъ образомъ преподающихъ на младшихъ курсахъ профессоровъ юристовъ и медиковъ наиболѣе многолюдныхъ университетовъ, Московскаго и Петербургскаго,—и не измѣняетъ общаго довольно страннаго и ненормальнаго положенія.

Характерно, съ другой стороны, что мнѣніе совѣта Университета Св. Владиміра о необходимости повысить вознагражденіе ординарныхъ профессоровъ (устранивъ совсѣмъ гонораръ, который у насъ почвы и резоннаго смысла не имѣетъ) до восьми тысячъ (такъ что вознагражденіе экстраординарныхъ профессоровъ, а тѣмъ болѣе доцентовъ было бы естественно значительно меньше)—возбудило въ одной газетѣ размышленіе на тему о преувеличенности такой оцѣнки профессорскаго труда со стороны совѣта Кіевскаго университета. Въ Германіи, напротивъ, такое предложеніе возбудило бы удивленіе въ противоположномъ направленіи и протесты съ предсказаніемъ гибели германскихъ университетовъ. Такое предсказаніе, замѣтимъ между прочимъ, въ Германіи несомнѣнно оправдалось бы, потому что другія страны (даже, напр., Японія, Америка, но главнымъ образомъ Австрія и Швейцарія) могли бы перетягивать къ себѣ выдающихся профессоровъ германскихъ университетовъ (приглашеніе на каѳедру съ повышеннымъ вознагражденіемъ имѣетъ значеніе „чести“, а не только улучшенія матеріальнаго положенія); теперь же, наоборотъ, крупные германскіе университеты, особенно берлинскій, собираютъ для себя сливки ученаго міра не только въ Германіи, но и въ Австріи и Швейцаріи (а иногда и въ другихъ странахъ, напр., не далѣе какъ нѣсколько мѣсяцевъ тому назадъ берлинскій университетъ пріобрѣлъ себѣ одного выдающагося молодого ученаго изъ Петербурга).

У насъ, впрочемъ, такого рода соображенія и опасности не имѣютъ (пока) большого значенія: перетянутыми на западъ могутъ быть сравнительно лишь немногіе ученые.

услуги опредѣленнаго типа, подлежащія сообразно съ этимъ и одинаковому вознагражденію (какъ, напр., услуги чиновниковъ извѣстныхъ категорій, или, напр., трудъ рабочихъ опредѣленнаго рода, услуги почтальоновъ и т. п.), а какъ на такія величины, которыя по цѣнности своей представляютъ величайшіе контрасты, рѣзкіе скачки вверхъ и внизъ, отъ нуля до весьма крупныхъ и цѣнныхъ величинъ.

Но не иной смыслъ и установленнаго выше въ формѣ: «если бы я былъ студентомъ»... правила. Выраженная въ ней весьма высокая оцѣнка лекцій и пользы ихъ слушанія относится именно къ лекціямъ выдающихся ученыхъ. Что же касается *такихъ* профессоровъ, то къ сообщенному выше о высокомъ вознагражденіи ихъ труда въ Германіи слѣдуетъ прибавить, что изъ-за первоклассныхъ ученыхъ происходитъ борьба между университетами и правительствами государствъ средней Европы (германскихъ государствъ, имѣющихъ свои университеты, Швейцаріи и Австріи). Для выдающагося университета и его главнаго союзника—подлежащаго министра народнаго просвѣщенія—считается тамъ побѣдою и торжествомъ добыть на вакантную каѳедру первоклассное свѣтило науки, а неудача такого, признаваемаго весьма важнымъ, предпріятія или неумѣніе удержать у себя знаменитаго профессора разсматривается какъ фіаско и пораженіе и компрометируетъ университетъ или министра, если это случилось по ихъ винѣ. Откуда бы могли появиться такія воззрѣнія, еслибы то дѣло, для котораго профессора приглашаются въ данный университетъ, т. е. чтеніе лекцій, представляло вредное или во всякомъ случаѣ безполезное по существу своему, не имѣющее никакой цѣнности, занятіе?

Правильнѣе и осторожнѣе было бы: не обобщать индивидуальныхъ лекціонныхъ неудачъ и т. п. данныхъ и аномалій и не выводить изъ нихъ заключенія о неуспѣшности и негодности лекцій вообще, а вмѣсто этого заняться: съ теоретической точки зрѣнія—причиннымъ выясненіемъ эмпирически несомнѣнной, на всевозможные лады массовымъ опытомъ подтверждаемой и признаваемой, высокой цѣнности лекцій выдающихся профессоровъ (его слѣдуетъ, конечно, искать на психологической почвѣ); съ практической точки зрѣнія—изысканіемъ мѣръ, ведущихъ къ подъему уровня профессуры и тѣмъ самымъ качества лекцій и ихъ массовой и индивидуаль-

ной оцѣнки со стороны учащейся молодежи. Къ этимъ вопросамъ мы возвратимся впослѣдствіи, а пока мы готовы признать только то положеніе, что нѣтъ основанія и не слѣдуетъ обязывать всѣхъ профессоровъ читать лекціи. Кто замѣчаетъ, что его лекціи безполезны или слишкомъ мало успѣшны, чтобы стоило и слѣдовало ихъ читать, пусть замѣнитъ ихъ какими-либо иными болѣе полезными занятіями. Такія лекціи, на которыя является, какъ говоритъ проф. Казанскій, стр. 20, «человѣкъ 5, 3, 1 изъ двѣсти и болѣе слушателей», т. е. изъ двухсотъ и болѣе офиціально записанныхъ на лекціи студентовъ, или на которыя даже не посылаются изъ вѣжливости депутаты для слушанія («профессоръ не находитъ вовсе слушателей и вывѣшивается воззваніе, призывающее къ порядку», тамъ же, стр. 20), конечно, явленія очень печальныя не только для самолюбія преподавателя, но и для университетскаго дѣла вообще. Особенно вывѣшиваніе «воззваній, призывающихъ къ порядку» компрометируетъ и обезцѣниваетъ лекціи въ данномъ университетѣ и каоедру вообще въ глазахъ студенчества и должно отзываться и на другихъ аудиторіяхъ. Но и у насъ, несмотря на большое и постоянно усиливающееся паденіе престижа университетской каѳедры и оцѣнки лекцій, ведущее къ сравнительно малой посѣщаемости и тѣхъ лекцій, слушаніе коихъ для студентовъ было бы весьма полезнымъ (чего нѣтъ, напр., въ Германіи при той же системѣ преподаванія), все-таки бываетъ, что число слушателей въ аудиторіи не только достаточно велико, но даже значительно превышаетъ число офиціально записанныхъ на данныя лекціи студентовъ. Случаямъ сидѣнія въ аудиторіи 5, 3, 1 изъ двухсотъ и болѣе слушателей, которые, замѣтимъ, проф. Казанскій приводитъ не какъ особые casus fatales, а какъ обыкновенно явленіе (что, конечно, весьма далеко отъ дѣйствительности), можно противопоставить, напр., такіе случаи: вслѣдствіе особаго стеченія обстоятельствъ возникла въ студенческой массѣ общая и сильная вражда къ профессору (масса всегда легко осуждаетъ, и такіе случаи всегда легко возможны, а въ послѣднее время поводовъ для нихъ было особенно много), но аудиторія отнюдь не пустуетъ. Совсѣмъ напротивъ, противъ человѣка вражду питаютъ, а профессора не могутъ не цѣнить и не уважать, какъ профессора, какъ ученаго. Такъ они и разсуждаютъ и сообразно съ этимъ и поступаютъ, не лишая себя умственнаго наслаж-

денія и пользы, извлекаемой изъ лекцій профессора, несмотря даже на гнѣвъ и раздраженіе по адресу человѣка.

Вотъ и надо постараться, чтобы такихъ лекцій было побольше, а такихъ лекцій, какія предполагаются, какъ нѣчто нормальное и естественное, врагами лекціонной системы, не всегда соблюдающими мудрое правило: «не пеняй на зеркало»...—поменьше.

III.

Признавая въ прошлой статьѣ, что не слѣдуетъ всѣхъ профессоровъ заставлять необходимо читать лекціи, и соглашаясь, что тѣмъ изъ нихъ, лекціи которыхъ по ихъ собственному убѣжденію и признанію не приносятъ никакой пользы студентамъ, слѣдуетъ предоставить право замѣнить лекціи какими либо другими болѣе успѣшными занятіями,—мы отнюдь не имѣли въ виду занятій, состоящихъ въ задаваніи уроковъ на домъ по учебнику и періодическомъ, еженедѣльномъ или еще болѣе частомъ спрашиваніи уроковъ, съ постановкою отмѣтокъ по пройденнымъ частямъ курса, съ освобожденіемъ отъ экзамена въ случаѣ хорошихъ отмѣтокъ, и т. д.

Мы уже указали выше, что эти занятія, по скольку они ведутся не съ дѣтьми, которымъ даже слова ясно и толково написаннаго учебника приходится разъяснять, предупреждая и устраняя всевозможныя недоразумѣнія, естественныя въ дѣтскомъ возрастѣ,—по отношенію къ взрослымъ людямъ теряютъ характеръ преподаванія и превращаются въ занятія чисто экзаменнаго типа.

Между прочимъ, и въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ, даже въ младшихъ классахъ, иногда преподаваніе замѣняется такимъ хроническимъ экзаменованіемъ. Многіе учителя сводятъ свои классныя занятія къ задаванію уроковъ по книгѣ и спрашиванію ихъ, причемъ спрашиваніе это получаетъ экзаменаціонный характеръ, а функція разъясненія и обученія стушевывается или совсѣмъ исчезаетъ. Иногда такое хроническое экзаменованіе, замѣняющее преподаваніе въ собственномъ смыслѣ, получаетъ характеръ враждебной и ловкой инквизиціи, имѣющей цѣлью уличить ученика въ незнаніи, по возможности «поймать» его. Ученики въ свою очередь изощряются въ умѣніи скрыть недостатки своихъ положительныхъ познаній или пони-

манія и въ средствахъ обмануть инквизитора. Борьба эта получаетъ подчасъ характеръ большой обоюдной ловкости и хитрости—учителя въ спортѣ ловли и уличенія, учениковъ въ обманѣ, отраженіи опасности и спасеніи.

Эти весьма печальныя и по существу противоестественныя явленія представляютъ, по моему убѣжденію, вполнѣ естественный продуктъ смѣшенія экзаменованія съ преподаваніемъ,—роковой и принципіальной, хотя психологически, въ свою очередь, вполнѣ естественной ошибки. Учителя, видящіе существо и задачу преподаванія въ задаваніи уроковъ и экзаменномъ спрашиваніи ихъ, невольно и незамѣтно для себя, и не будучи вовсе злыми людьми отъ природы, пріобрѣтаютъ инквизиторскія привычки, а ученики естественно къ этому приспособляются. Экзаменныя занятія вообще, по самой природѣ своей, имѣютъ съ воспитательной точки зрѣнія нѣкоторыя весьма отрицательныя свойства. На сторонѣ испытуемыхъ экзаменъ обнаруживаетъ тенденцію создавать болѣе или менѣе сильныя, весьма нехорошія искушенія — къ сокрытію дефектовъ знанія или даже иногда къ обманамъ худшаго свойства. Экзаменатору же, даже очень доброжелательному и вполнѣ разумно и сознательно относящемуся къ этому занятію, приходится даже при единовременномъ экзаменѣ, происходящемъ въ концѣ года, очень слѣдить за собою, чтобы не впасть въ роль инквизитора, стремящагося ловко найти слабыя стороны и поймать и уличить жертву. Что удивительнаго, если у учителей, сводящихъ все годичное, ежедневное преподаваніе къ задаванію уроковъ и хроническому экзаменованію, такія привычки входятъ въ плоть и кровь, а у ихъ учениковъ развивается по отношенію къ нимъ не чувство любви, уваженія и благодарности за учительскую помощь, а только чувство страха и вражды, въ связи со склонностью и привычкою ко всякимъ сокрытіямъ и обманамъ?

Въ этомъ явленіи, въ принципіальномъ извращеніи функціи обученія, въ замѣнѣ ея занятіями по существу не преподавательскаго въ тѣсномъ смыслѣ, а экзаменнаго типа, заключается, по моему убѣжденію, одна изъ основныхъ язвъ теперешней средней школы, порождающая въ свою очередь разныя дальнѣйшія болѣзни. Кромѣ развитія ненормальныхъ привычекъ у учителей и учениковъ и ненормальнаго отношенія между тѣми и другими, ей, между прочимъ, слѣдуетъ въ значительной

мѣрѣ приписать и необходимость и чуть не всеобщее распространеніе репетиторства. Собственно учительскія функціи у насъ исполняются главнымъ образомъ недоучившимися юношами, гимназистами (въ лучшемъ случаѣ, въ университетскихъ городахъ, студентами), потому что этой функціи не исполняютъ призванные учителя, свое призваніе замѣняющіе задаваніемъ уроковъ и хроническимъ грознымъ экзаменованіемъ.

Я, конечно, не утверждаю, что всѣ учителя слѣдуютъ такому извращенному пріему. Многіе очень дѣльно и толково подготовляютъ ученіе каждаго урока по книгѣ лекціоннымъ способомъ, т. е. предварительнымъ устнымъ изложеніемъ, развитіемъ, поясненіемъ интересными примѣрами и т. п. тѣхъ положеній, которыя подлежатъ въ краткомъ и по необходимости менѣе живомъ, болѣе сухомъ и догматическомъ видѣ ученію по учебнику. Такимъ образомъ сухія положенія учебника находятъ у учениковъ подготовленную психическую почву для осмысленнаго усвоенія—необходимый живой психическій базисъ, созданный тѣми средствами, которыя доступны и свойственны живому слову и чужды по необходимости сжатому печатному учебнику; ученіе по учебнику представляетъ тогда главнымъ образомъ лишь дополнительную работу памяти для твердаго усвоенія того, что сверхъ пониманія надо еще для знанія заучить, запомнить. И само послѣдующее спрашиваніе урока получаетъ, конечно, у многихъ учителей, цѣль и характеръ не инквизиціи и устрашенія, а дальнѣйшаго обученія, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ необходимаго и при толковомъ приготовленіи къ ученію по дѣльному учебнику. Пожалуй даже такихъ учителей, у которыхъ преподаваніе и ученіе въ собственномъ смыслѣ почти совсѣмъ отсутствуетъ, смѣняясь суррогатомъ экзаменнаго типа, сравнительно мало, особенно въ болѣе благоустроенныхъ гимназіяхъ, находящихся такъ сказать на виду, имѣющихъ лучшихъ учителей; и у худшихъ учителей замѣчается не чистая и абсолютная замѣна преподаванія экзаменованіемъ по учебнику, а только болѣе или менѣе значительное приближеніе къ этой пародіи учительской функціи. Тѣмъ не менѣе общая картина, средній типъ гимназическаго преподаванія въ весьма значительной степени имѣетъ ненормальный характеръ не надлежащаго и желательнаго, а извращеннаго преобладаніемъ экзаменнаго элемента преподаванія, и одною изъ основныхъ цѣлей предстоящей реформы представляется воз-

можно полное (хотя и, можетъ быть, лишь постепенное) устраненіе этого именно зла.

Я не утверждаю, далѣе, и того, что экзаменный элементъ долженъ быть вполнѣ устраненъ изъ бесѣдъ по заданному уроку. Дѣтямъ и подросткамъ свойственно и естественно отсутствіе достаточнаго пониманія своихъ интересовъ; превращеніе ученія въ пріятное для нихъ препровожденіе времени, болѣе пріятное, нежели все то, что теперь ихъ отвлекаетъ отъ ученія и представляется болѣе пріятнымъ—развѣ мечта для отдаленнаго будущаго. Пока требуется въ видѣ общаго правила извѣстное добавочное психическое давленіе,—не только ученіе въ тѣсномъ смыслѣ, но и воздѣйствіе на волю учащихся, и однимъ изъ такихъ необходимыхъ педагогическихъ средствъ является экзаменный элементъ въ спрашиваніи урока. И постановку оцѣночныхъ отмѣтокъ я считаю не только вполнѣ нормальнымъ и хорошимъ педагогическимъ средствомъ, но даже такимъ пріемомъ завершенія и воплощенія интересующаго насъ педагогическаго средства, лучше котораго едва ли что либо можно придумать. Не говоря уже объ удобствахъ болѣе внѣшняго и техническаго свойства, этотъ способъ преграждаетъ путь къ несправедливому произволу и даже положительно развиваетъ чувство справедливости и укрѣпляетъ въ этомъ направленіи правовое и нравственное сознаніе какъ въ учителѣ, такъ и въ ученикахъ. Конечно, и здѣсь возможны случаи произвола и несправедливости, но они крайне стѣснены и встрѣчаются рѣдко, даже со стороны учителей, ведущихъ себя ниже критики въ другихъ отношеніяхъ. Въ нихъ поневолѣ искоренается всякая склонность къ произволу и примѣненію неравныхъ масштабовъ по личнымъ симпатіямъ и другимъ побочнымъ соображеніямъ и замѣняется противоположною привычкою—вслѣдствіе наличности и нравственнаго контроля оцѣнки отдѣльныхъ конкретныхъ отвѣтовъ. Устраненіе такихъ гарантій извратило бы и демонализировало элементъ оцѣнки знанія и прилежанія и лишило бы этотъ педагогическій пріемъ полезнаго вліянія; ибо только объективная и справедливая оцѣнка можетъ здѣсь оказывать надлежащее педагогическое воздѣйствіе. Мнѣ кажется, что «движеніе» противъ отмѣтокъ направилось по совершенно ложному адресу. Дѣло не въ отмѣткахъ вовсе, а въ извращеніи преподаванія, въ подавленіи и устраненіи элемента ученія, преподаванія въ собственномъ смыслѣ, занятіями экзаменнаго типа

(имѣющими разумный смыслъ только въ качествѣ побочнаго и добавочнаго педагогическаго средства на почвѣ разумнаго преподаванія, какъ главнаго и основного элемента занятій въ школѣ) и въ развитіи разныхъ аномалій отъ этого πρῶτον ψεῦδος, а не отъ постановки балловъ, какъ таковой, происходящихъ.

Вотъ ту систему, въ которую часто вырождается преподаваніе въ средней школѣ, т. е. систему подмѣна преподаванія хроническимъ экзаменованіемъ, и предлагается въ существѣ дѣла завести въ высшихъ учебныхъ заведеніяхъ врагами лекцій и сторонниками репетицій. Положимъ, психологія этихъ занятій здѣсь получилась бы (и получается въ случаяхъ ихъ примѣненія) нѣсколько иная, менѣе уродливая вообще, нежели въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ. Несмотря на то, что эти занятія получаютъ обыкновенно и естественно тѣмъ чище и рѣзче выраженный экзаменный характеръ, тѣмъ болѣе освобождаются отъ элемента преподаванія, обученія, чѣмъ старше и развитѣе люди, съ которыми ихъ приходится вести, все-таки какъ инквизиціонныя манеры и привычки на сторонѣ занимающихся хроническимъ экзаменованіемъ, такъ и соотвѣтственные пріемы приспособленія къ этому на сторонѣ «опрашиваемыхъ» (склонности и привычки къ сокрытію пробѣловъ знаній и показанію имѣющагося «товара лицомъ») имѣли бы здѣсь значительно менѣе рѣзкій характеръ, т. сказ. болѣе цивилизованный видъ, нежели въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ.

Но, съ другой стороны, какой смыслъ примѣненія этихъ педагогическихъ операцій къ людямъ взрослымъ? Говоря о гимназіяхъ, мы признали педагогическое значеніе экзаменнаго элемента въ учебныхъ занятіяхъ (если онъ не выходитъ за предѣлы добавочнаго и побочнаго педагогическаго средства на почвѣ раціональнаго преподаванія) именно потому, что дѣло идетъ о дѣтяхъ и подросткахъ, которые еще не въ состояніи сознательно и разумно относиться къ собственнымъ интересамъ, и т. д. Но мы рѣшительно отрицаемъ умѣстность такихъ педагогическихъ средствъ по отношенію къ юношамъ и взрослымъ людямъ, студентамъ высшихъ учебныхъ заведеній. Есть, конечно, и здѣсь легкомысленные люди, предающіеся подчасъ и очень неразумному и даже печальному препровожденію времени, напр., занимающіеся кутежами и т. п. Но какъ ни печальны эти явленія и какъ ни желательно было бы, чтобы ихъ не было, а все-таки мы противъ того, чтобы заставлять студен-

товъ учиться путемъ задаванія и еженедѣльнаго спрашиванія уроковъ, точно также какъ и противъ сажанія ихъ въ карцеръ за пьянство и кутежи, и даже противъ запрещенія имъ пьянствовать и повелѣнія имъ — учиться, требованія посѣщенія лекцій, и т. п. Въ такомъ возрастѣ это не только безполезная, но и прямо вредная педагогика. Многіе юноши именно потому и не привыкли къ самостоятельному разумному поведенію, что ихъ не пріучили къ самостоятельной заботѣ о себѣ или отучили отъ самостоятельности излишнею и чрезмѣрною опекою. Крайне неразумно ведутъ себя въ этомъ отношеніи нѣкоторые родители, не совсѣмъ раціонально поставлена эта сторона воспитательнаго дѣла и въ гимназіяхъ. Не о томъ слѣдуетъ думать, чтобы поставить взрослыхъ людей подъ мелочную опеку и понуждать студентовъ еженедѣльнымъ спрашиваніемъ уроковъ къ прилежному ученію, а о томъ, какъ уже въ старшихъ классахъ среднихъ учебныхъ заведеній уменьшить опеку и предоставить приближающимся къ совершеннолѣтію юношамъ больше самостоятельности. Это весьма необходимо и важно именно съ точки зрѣнія педагогики, ибо отъ этого зависитъ нормальный ходъ развитія зрѣлости характера.

Что же касается университетовъ, то мы высказываемся рѣшительно и абсолютно не только противъ еженедѣльныхъ, но и противъ ежемѣсячныхъ или и болѣе рѣдкихъ репетицій и не только съ указанной выше педагогической, но и съ учебной точки зрѣнія. Ибо репетиціи мѣшаютъ заниматься наукою. Это положеніе покажется, пожалуй, парадоксомъ тѣмъ, которые существо и успѣхъ университетскаго ученія видятъ въ успѣшномъ выучиваніи учебниковъ. Паденіе университетскаго преподаванія и образованія, къ сожалѣнію, способствуетъ развитію такихъ взглядовъ. Мы же полагаемъ, что такой студентъ, который въ университетѣ не идетъ далѣе выучиванія учебниковъ и успѣшныхъ экзаменовъ на этой почвѣ—не есть настоящій студентъ, и такими студентами, хотя бы они получали на экзаменахъ пятерки по всѣмъ предметамъ, гордиться намъ нечего. Тѣ люди, которые изъ университета не вынесли ничего болѣе, какъ знаніе, хотя бы и крѣпкое, того, что говорится въ подлежащихъ учебникахъ, не вынесли изъ университета подлиннаго университетскаго образованія, а только нѣкій, неважный суррогатъ его. А тѣ профессора, которые не идутъ дальше того «успѣха», который состоитъ въ успѣшномъ

заучиваніи ихъ или чужихъ учебниковъ, это не профессора, а ихъ «успѣхъ» не успѣхъ, а неудача, фіаско.

Того «успѣха», который состоитъ въ знаніи учебника со стороны студентовъ, мы всегда можемъ добиться и безъ репетицій. Для этого достаточно предъявить соотвѣтственныя требованія на окончательныхъ или курсовыхъ экзаменахъ, ставить, напр., двойки за сравнительно болѣе посредственныя знанія, тройки только за хорошія знанія и т. д.

Положимъ, теперь иногда это невозможно; при тѣхъ порядкахъ, которые завелись на почвѣ устава 1884 и отступленій отъ него, можетъ случиться, что профессоръ даже и того «успѣха», чтобы студенты по крайней мѣрѣ удовлетворительно выучивали учебники, достигнуть не можетъ и вообще за уровень познаній по его предмету со стороны переходящихъ на старшіе курсы и оканчивающихъ ни въ какомъ смыслѣ отвѣчать не можетъ. На почвѣ этихъ порядковъ мыслимъ такой случай, что къ профессору, который бы вообще потребовалъ какихъ либо знаній на экзаменѣ, или потребовалъ бы знанія всего курса вмѣсто части его, или знанія учебника вмѣсто краткаго конспекта или вопросника, состоящаго изъ нѣсколькихъ вопросовъ и надлежащихъ краткихъ отвѣтовъ на нихъ, никто бы не пошелъ экзаменоваться; а во всякомъ случаѣ громадное большинство, въ томъ числѣ всѣ незнающіе, пошли бы къ другому экзаменатору; на почвѣ этихъ порядковъ, состоящихъ въ томъ, что чѣмъ легче экзаменъ, тѣмъ больше преподавательскій гонораръ, если бы не предстоящая реформа, которая, конечно, ихъ скоро прекратитъ, можетъ быть, дошло бы до того, что не только наука, но и учебники исчезли бы изъ нашего обихода, а ихъ мѣсто заняли бы исключительно краткіе катехизисы на листѣ бумаги съ установленными вопросами и отвѣтами. Спѣшу оговориться, что я не говорю о конкретныхъ преподавателяхъ и о теперешнемъ характерѣ экзаменовъ, а только объ учрежденіи и тенденціяхъ, въ самой его природѣ и постановкѣ заключающихся — крайне зловредныхъ и развращающихъ. Но это, именно, совершенно исключительное явленіе, которое скоро исчезнетъ съ лица земли вмѣстѣ со всѣмъ уставомъ 1884 г. При нормальной постановкѣ университетскаго дѣла на профессорѣ лежитъ правовая (хотя и безъ особой санкціи) и нравственная отвѣтственность по крайней мѣрѣ за извѣстный необходимый минимумъ познаній по его наукѣ со

стороны проходящаго переходный экзаменъ курса или со стороны оканчивающихъ университетъ, и не трудно оправдать эту отвѣтственность, поскольку дѣло идетъ объ извѣстномъ среднемъ уровнѣ положительныхъ знаній, пріобрѣтаемыхъ путемъ ученія по учебнику и требуемыхъ на экзаменѣ. Для этого репетиціи совершенно излишняя и ненужная роскошь. Но обязанности профессора идутъ дальше, можно сказать, безконечно дальше. На каждомъ профессорѣ лежитъ обязанность вовлечь по мѣрѣ силъ и способностей своихъ возможно большее количество своихъ слушателей въ свою науку въ собственномъ смыслѣ, заставить ихъ заинтересоваться ею и заниматься не на время до экзамена только и не въ видѣ и размѣрѣ зубренія учебника къ репетиціи или экзамену. Это такъ сказать пріемы освободиться, развязаться съ наукою (ср. характерный терминъ «освободительныя репетиціи»). Задача профессора состоитъ не въ томъ, чтобы путемъ «освободительныхъ репетицій» или экзамена, подобно повивальной бабкѣ, разрѣшать студентовъ отъ бремени данной науки, а въ томъ, чтобы установить между ними и наукою постоянную живую связь, возможно тѣсную, глубокую и длящуюся и послѣ окончанія курса. Конечно, всегда найдутся и такіе студенты, которые въ университетѣ наукою не занимаются, а отдѣлываются выучиваніемъ учебниковъ и сдачею по нимъ экзаменовъ. Чѣмъ ниже въ университетѣ поставлено преподаваніе, чѣмъ меньше профессоровъ, способныхъ возбудить своими лекціями уваженіе, интересъ и любовь къ наукѣ и вызвать въ студенчествѣ научный духъ и научное воодушевленіе, и вообще чѣмъ менѣе университетъ властвуетъ въ духовномъ и идеальномъ смыслѣ надъ своимъ студенческимъ стадомъ, тѣмъ больше такихъ студентовъ. Но это ненормальныя явленія, университетская болѣзнь. Слѣдуетъ заботиться объ исцѣленіи этой болѣзни, о поднятіи университетскаго преподаванія и усиленіи идеальной духовной власти науки и университета надъ студенчествомъ, а не о возведеніи печальной аномаліи—довольствованія учебниками, какъ средствами отдѣлаться отъ науки — въ общее правило и нормальное отношеніе къ университетской наукѣ. Именно такова тенденція и таковъ смыслъ освободительныхъ и иныхъ репетицій. И теперь, при не особенно блестящемъ положеніи университетскаго дѣла, у насъ все-таки не мало студентовъ, связь коихъ съ наукою въ университетѣ отнюдь

не ограничивается выучиваніемъ для экзамена учебниковъ. Болѣе дѣльные студенты охотно и усердно посѣщаютъ лекціи уважаемыхъ и цѣнимыхъ ими профессоровъ, пользуются литературными указаніями съ каѳедры для добровольнаго чтенія и изученія науки сверхъ экзаменнаго минимума, и нѣкоторые изъ нихъ доходятъ до большой начитанности и глубокой образованности въ сферѣ заинтересовавшихъ ихъ областей знанія.

Еженедѣльныя или хотя бы только ежемѣсячныя репетиціи по заданнымъ для выучки частямъ учебника не только исказили бы и понизили господствующую въ студенчествѣ точку зрѣнія на университетскую науку и надлежащее занятіе ею, но и явились бы фактическимъ препятствіемъ для научныхъ занятій въ собственномъ смыслѣ слова.

Какъ возможно посвятить себя свободному и добровольному ученію и изученію какой-либо науки, если надо думать о томъ, чтобы выучить заданные куски изъ разныхъ учебниковъ. Положимъ, свободнаго времени, можетъ быть, оставалось бы достаточно, но то настроеніе, которое требуется для свободнаго углубленія въ науку, обыкновенно бы исчезало, смѣняясь скорѣе враждою и отвращеніемъ и къ репетиціонной системѣ, и къ проходимымъ такимъ образомъ наукамъ. И такое отвращеніе и вражда появлялись бы также и у болѣе развитыхъ съ точки зрѣнія ума и характера молодыхъ людей; и у такихъ, пожалуй, онѣ проявлялись бы съ наибольшею силою, ибо они особенно сильно чувствовали бы и ясно понимали неумѣстность и вредную стѣснительность такой системы по отношенію къ себѣ. Ребенокъ чувствуетъ себя хорошо въ пеленкахъ, а взрослаго онѣ бы привели въ ярость или въ отчаяніе.

Фактически трудно или даже невозможно было бы въ *университетѣ* не только заставить всѣхъ учить уроки и являться на репетиціи, но даже и подвергать сколько-нибудь серіозному и внимательному еженедѣльному или даже только ежемѣсячному спрашиванію ту, хотя бы сравнительно небольшую, напр., третью часть студентовъ, которая подъ вліяніемъ косвенныхъ давленій являлась бы на репетиціи. Въ этомъ смыслѣ репетиціи, пожалуй, не помѣшали бы наиболѣе дѣльнымъ студентамъ заниматься наукою, ибо они съумѣли бы обойти это препятствіе и съ ихъ точки зрѣнія лишенное смысла занятіе. Но точно также не помѣшали бы репетиціи въ такомъ случаѣ и

ничегонедѣланію противоположнаго сорта студентовъ, именно тѣхъ студентовъ, для которыхъ бы онѣ по существу, въ идеѣ главнымъ образомъ могли имѣть разумный смыслъ.

IV.

Исходя изъ той идеи, что студенты взрослые люди, т. е. изъ того педагогическаго постулята, что съ ними слѣдуетъ обращаться какъ со зрѣлыми и не нуждающимися въ опекѣ людьми, многіе знатоки университетскаго дѣла, въ полномъ смыслѣ академическіе и умные люди держатся того взгляда, что студентамъ слѣдуетъ на все университетское время предоставить полную свободу ученія, т. е. и неученія, и только послѣ окончанія университета происходитъ экзаменъ для желающихъ пріобрѣсти соотвѣтственный цензъ и дипломъ и соотвѣтственныя права или просто удостоиться засвидѣтельствованія ихъ знанія и признанія образовательнаго ценза. Такое воззрѣніе исключаетъ не только репетиціонную систему, но и всякіе переходные экзамены, оставляя почву только для окончательнаго (университетскаго или государственнаго) экзамена по соотвѣтственному циклу наукъ сразу.

Я вполнѣ понимаю ихъ идею и въ принципѣ согласенъ съ нею.

Тѣмъ не менѣе, съ точки зрѣнія предположеній предстоящей университетской реформы, я занимаю такъ сказать среднюю позицію (какъ и по вопросу о пользѣ слушанія лекцій) между двумя противоположными мнѣніями и системами: системой отсутствія всякаго экзаменованія во все время прохожденія университетскаго курса и системой хроническаго экзаменованія, еженедѣльнаго и т. п. — вообще репетиціонной системой.

Для осуществленія, не только безъ вреда, но и съ большою образовательною и воспитательною пользою для юношества, идеи принципіальныхъ противниковъ всякихъ переходныхъ экзаменовъ и т. п., требуются два условія:

1. Большая духовная сила, научная и нравственная мощь университета—блескъ и сіяніе этихъ храмовъ науки.

2. Надлежащая постановка средняго, приготовительнаго по отношенію къ университету, образованія, т. е. образцовое состояніе и дѣйствіе среднихъ учебныхъ заведеній, и притомъ

не въ умственномъ только смыслѣ и направленіи, а и въ нравственномъ, — въ смыслѣ развитія дѣльности характера, въ томъ числѣ извѣстной степени самодѣятельности и самостоятельности, умѣнья обходиться безъ постоянной опеки и надзора (ср. выше, стр. 87).

Чѣмъ лучше въ этомъ смыслѣ средняя школа, чѣмъ болѣе поступающая изъ гимназій въ университеты масса юношества подготовлена къ добровольному и свободному воспріятію науки, и чѣмъ болѣе университетъ способенъ захватить ихъ духовно въ свою власть, заинтересовать и вовлечь въ науку въ полномъ смыслѣ этого слова, тѣмъ менѣе смысла въ переходныхъ экзаменахъ, тѣмъ лучше и въ образовательномъ, и въ воспитательномъ отношеніи полная свобода занятій на все университетское время, и тѣмъ дѣльнѣе будутъ люди выходить изъ университета именно при такой системѣ.

Что касается теперешняго состоянія университетовъ и средней школы, съ точки зрѣнія упомянутыхъ условій, то распространяться на эту тему лишне. Разговоры о безполезности лекцій и о необходимости постояннаго понужденія студентовъ къ работѣ путемъ системы «практическихъ занятій», въ томъ числѣ путемъ задаванія уроковъ на домъ и «собесѣдованій» для провѣрки, выученъ ли урокъ — нерезонные и съ принципіальной и логической точки зрѣнія не выдерживающіе критики разговоры, но психологически они понятны и не совсѣмъ лишены почвы — это симптомы дѣйствительно существующей болѣзни. Поэтому я и не счелъ лишнимъ серіозно считаться съ этимъ движеніемъ и подлежащими планами и предложеніями и подвергнуть ихъ подробной критикѣ. А еслибы въ будущемъ предвидѣлся дальнѣйшій ходъ университетскаго дѣла въ теперешнемъ направленіи, т. е. дальнѣйшее паденіе университетовъ съ ускоряющеюся быстротою, то я бы не счелъ, пожалуй, возможнымъ и правильнымъ спорить противъ этихъ разговоровъ, какъ предложеній на будущее время.

Но именно предвидится реформа какъ средней школы, такъ и университета, коренная, принципіальная реформа, а не система оппортунистическихъ заплатъ и компромиссовъ, притомъ реформа, исходящая изъ несомнѣнной доброй воли и доброй вѣры, рѣшительно и энергично направляемая къ добрымъ цѣлямъ и опирающаяся съ технической стороны на вниманіи къ голосу спеціалистовъ, на широкомъ пользованіи мнѣніями всѣхъ

свѣдущихъ людей, могущихъ и желающихъ принести пользу своимъ техническимъ знаніемъ и разумѣніемъ. Можно и должно ожидать превосходной реформы, столь дѣльной и разумной системы, какая при наличныхъ умственныхъ силахъ и достижимомъ теперь разумѣніи можетъ быть вообще достигнута.

Изъ предположенія общей удачности реформы и слѣдуетъ исходить при разработкѣ ея частностей, и такое предположеніе и я имѣю здѣсь въ виду.

Но, съ другой стороны, университетская проблема (а отчасти, хотя и въ меньшей степени, и проблема устроенія средней школы) имѣетъ то свойство, что и превосходнѣйшій новый уставъ не въ силахъ достигнуть того, чтобы неудовлетворительное состояніе университетовъ *сразу* превратилось въ хорошее или цвѣтущее. Уже отчасти изъ сдѣланныхъ въ предыдущихъ статьяхъ указаній, между прочимъ, и изъ критики лекціонной системы со стороны противниковъ ея, а отчасти и изъ аргументовъ въ пользу лекціонной системы со стороны защитниковъ ея, не трудно вывести заключеніе, что успѣхъ университетскаго преподаванія (при лекціонной системѣ) мыслимъ только при томъ условіи, если преподавателями являются выдающіеся люди, во всякомъ случаѣ стоящіе на высотѣ своей науки и преданные ей ученые. Къ дальнѣйшему обоснованію этого положенія намъ еще придется возвратиться впослѣдствіи, какъ равно и къ посильному указанію тѣхъ законодательныхъ мѣръ, которыя были бы способны обезпечить въ будущемъ высокій уровень профессуры (для чего, по моему мнѣнію, отнюдь не достаточно началъ устава 1863 г.). Какъ бы то ни было, не только выдающихся ученыхъ, но даже и докторовъ только, т. е. удовлетворяющихъ сравнительно весьма скромному формальному цензу для замѣщенія многихъ, теперь не находящихъ и такихъ кандидатовъ, каѳедръ моментально надѣлать нельзя. Нѣкоторыя же каѳедры находятся въ еще худшемъ положеніи, нежели вакантныя каѳедры, ибо онѣ «заткнуты» на десятилѣтія. (Для удаленія неспособныхъ и недостойныхъ, хотя бы они крайне компрометировали каѳедру и т. сказ. лишали собою соотвѣтственную науку жизни въ университетѣ—раньше установленнаго срока, т. е. двадцатипятилѣтія, нѣтъ разумныхъ и съ точки зрѣнія университетской политики допустимыхъ средствъ).

Новый уставъ можетъ только по мѣрѣ удачности своей

создать условія для постепеннаго улучшенія въ будущемъ этой, именно существенной, стороны дѣла. Съ другой стороны, только тогда, когда возрастетъ интеллектуальная и нравственная мощь университетовъ, когда они будутъ имѣть достаточно идеальныхъ силъ, чтобы захватить и плѣнить въ пользу науки все или почти все учащееся юношество и возвысить его до высотъ истинно академическаго настроенія, міросозерцанія и образованія,—только тогда можетъ быть гарантировано и образцовое преподаваніе и нравственное вліяніе и въ среднихъ учебныхъ заведеніяхъ: ибо университеты поставляютъ учителей для средней школы, и характеръ средней школы не можетъ не зависѣть отъ того, какой учительскій товаръ ей поставляютъ университеты, стало быть, отъ того, каково состояніе университетовъ.

Процвѣтаніе университетскаго дѣла есть одно изъ существенныхъ условій и процвѣтанія средней школы, и превосходнѣйшая законодательная реформа уставовъ университетовъ и гимназій представляетъ только устроеніе почвы, которая лишь современемъ дастъ цѣнные плоды и лишь современемъ можетъ постепенно очиститься отъ плевеловъ.

Посему пока представляется болѣе осторожнымъ къ основанной на весьма идеальныхъ предположеніяхъ системѣ полнаго отсутствія экзаменовъ въ теченіе четырехъ- или пятилѣтняго пребыванія юношества въ университетѣ сразу не переходить, а ввести такую среднюю систему:

Въ первое время послѣ перехода въ университетъ съ гимназической скамьи, напр., на первыхъ двухъ курсахъ, существуютъ обязательные для перехода на слѣдующій курсъ экзамены въ концѣ года по крайней мѣрѣ по половинѣ числа прослушанныхъ предметовъ, напр., по тремъ изъ шести, со свободнымъ выборомъ самихъ предметовъ (за исключеніемъ развѣ тѣхъ предметовъ, знаніе коихъ необходимо для слушанія дальнѣйшихъ наукъ, и экзаменъ по которымъ можетъ быть сдѣланъ абсолютно обязательнымъ). На старшихъ же курсахъ—полная свобода экзаменовъ. Желающіе могутъ экзаменоваться въ экзаменное (весеннее) время по свободному выбору своему по всѣмъ прослушаннымъ предметамъ, по нѣкоторымъ или вообще не экзаменоваться, съ тѣмъ, конечно, что университетскій цензъ пріобрѣтается только по выдержаніи всѣхъ подлежащихъ экзаменовъ.

Такая система, съ одной стороны, создавала бы постепенный переходъ къ полной самостоятельности и свободѣ занятій и предохраняла бы и тѣхъ, которыхъ университетъ «разочаровалъ» или не съумѣлъ «очаровать» прелестью и воодушевленіемъ науки, или которые перешли изъ гимназіи въ университетъ съ недостаточно возмужалымъ характеромъ и развитымъ умомъ, отъ опасности, попавъ въ началѣ на путь разъединенія съ университетомъ, продолжать этотъ печальный путь въ теченіе всего университетскаго времени, забыться, облѣниться и вообще опуститься совершенно и погибнуть въ концѣ концовъ... При семъ нельзя не отмѣтить, что семилѣтній гимназическій курсъ долженъ значительно болѣе способствовать появленію въ университетѣ людей съ недостаточно возмужалымъ характеромъ и развитымъ умомъ, нежели восьмилѣтній. Годъ жизни въ возрастѣ переходномъ отъ юности къ возмужалости значитъ *весьма много*, такъ что мнѣ неясно, слѣдуетъ ли радоваться предположенному сокращенію гимназическаго курса, даже въ случаѣ значительнаго улучшенія характера гимназическаго воспитанія и образованія *). Какъ бы то ни было, указанная система университетскихъ экзаменовъ является мѣрой страхованія противъ разныхъ опасностей для тѣхъ, которые бы по возрасту своему и свойствамъ ума и характера не поддались воздѣйствію силы притяженія университета, особенно въ случаѣ небольшой интенсивности этой силы. Здѣсь для наиболѣе юныхъ студентовъ существуютъ напоминанія, дѣйствующія и на чувство чести (доходящія и до свѣдѣнія тѣхъ, которые могутъ оказать на нихъ нравственное вліяніе) и заставляющія серьезно призадуматься и измѣнить образъ жизни и легкомысленныхъ (кромѣ развѣ тѣхъ, которые такъ сказать абсолютно безнадежны). Тѣ же, которые перешли на третій курсъ, даже и худшіе и болѣе слабые изъ нихъ, именно нуждавшіеся въ началѣ въ добавочномъ психическомъ давленіи, смѣло могутъ быть предоставлены собственной заботѣ о себѣ. Независимо отъ достигнутаго возраста и развитія, они имѣютъ такъ сказать уже пріобрѣтенный университетскій капиталъ, которымъ дорожатъ, и приближается время окончательнаго устроенія

*) При теперешнемъ гимназическомъ режимѣ и преподаваніи, одинаковомъ и для дѣтей, и для приближающихся къ совершеннолѣтію юношей, пожалуй, 7 лѣтъ гимназіи лучше, чѣмъ 8; но эту ненормальную систему надо измѣнить!

жизни—для беззаботнаго легкомыслія и дѣтскаго настроенія совсѣмъ мало почвы. Конечно, отдѣльные исключительные случаи крайняго легкомыслія мыслимы и здѣсь, они не исключены и въ старческомъ возрастѣ, но нельзя же изъ-за этого подвергать всю прочую массу вполнѣ взрослыхъ людей излишней, а потому и вредной опекѣ.

Съ другой стороны, предположенная система отнюдь не мѣшала бы дѣльнымъ студентамъ заниматься заинтересовавшими ихъ и облюбованными ими науками въ теченіе года. А на старшемъ курсѣ, напр., на 3-емъ, на 4-омъ, можно, безъ помѣхъ со стороны экзаменовъ, посвятить цѣлый годъ какому либо спеціальному научному изслѣдованію, напр., сочиненію на медаль (слушаніе болѣе выдающихся лекцій или даже и всѣхъ лекцій съ такими, весьма полезными занятіями вполнѣ мирится).

Экзаменный уровень неминуемо поднялся бы вслѣдствіе выбора тѣхъ предметовъ, по которымъ въ данное время студентъ чувствуетъ себя болѣе приготовленнымъ или способнымъ къ надлежащему приготовленію, и вслѣдствіе нѣкотораго передвиженія экзаменовъ, по крайней мѣрѣ по болѣе труднымъ и требующимъ большаго развитія предметамъ, на старшіе курсы, на время большаго умственнаго развитія и серьезности характера. Уровень экзаменныхъ требованій, замѣтимъ, зависитъ не только отъ насъ—профессоровъ, а и отъ студентовъ. Чѣмъ больше является студентовъ на экзаменъ съ плохими знаніями, тѣмъ ниже ceteris paribus наши требованія; они тѣмъ выше, чѣмъ лучше средній уровень знаній. Это намъ отлично извѣстно по опыту и психически неизбѣжно—своего рода законъ природы экзаменнаго дѣла *).

Можно было бы достигнуть еще большаго повышенія уровня экзаменныхъ знаній и экзаменныхъ требованій путемъ слѣ-

---

*) Поэтому, напр., и проникшія недавно въ печать весьма нелестныя для насъ (но, къ сожалѣнію, отнюдь не преувеличенныя) свѣдѣнія о томъ, до сколь низкаго уровня упалъ у насъ магистерскій экзаменъ (Новое Время 23-го мая 1901 г., статья А. Пиленко), не могутъ быть правильно поняты и истолкованы, если не принять во вниманіе, что большинство „оставленныхъ для приготовленія къ профессорскому званію“ собственно занимается службою, а не наукою, требующею всѣхъ силъ человѣка и великихъ усилій для дѣйствительнаго успѣха. Успѣхъ въ наукѣ и ученая карьера подчасъ вовсе и не имѣются въ виду и не представляются вовсе сколько нибудь интересными и заманчивыми, осо-

дующаго средства: студентамъ старшихъ курсовъ предоставляется возможность держать экзамены по тѣмъ прослушаннымъ на предыдущихъ курсахъ предметамъ, по которымъ у нихъ еще нѣтъ удовлетворительной экзаменной отмѣтки, и въ теченіе года (а не весною только)—по мѣрѣ ихъ готовности держать экзаменъ по данному предмету.

Эта мѣра представляла бы вѣрное психологическое средство поднять экзаменныя знанія и требованія до весьма большой сравнительно высоты.

Заявляющіе о готовности держать экзаменъ по данному предмету и просящіе профессора о любезномъ устройствѣ имъ такового—дѣйствительно были бы «готовы», солидно приготовлены (за рѣдкими исключеніями, всегда, конечно, возможными). Въ противномъ случаѣ имъ незачѣмъ, да и стыдно было бы утруждать профессора, особенно уважаемаго ими. Что касается профессора, то онъ естественно предъявлялъ бы большія требованія не только потому, что являлись бы обыкновенно дѣйствительно приготовленные, но и потому, что отъ заявившаго ему о своей приготовленности къ экамену по его предмету и добровольно просившаго на семъ основаніи экзаменовать его профессоръ (психологически естественно) требовалъ бы полнаго оправданія какъ правдивости заявленія, такъ и рѣшимости утруждать его (профессора) «персону». Мы,

---

бенно при сопоставленіи съ успѣхами и надеждами департаментскаго и чиновнаго свойства, хотя съ другой стороны оставленіе при университетѣ, магистранство и т. д. отнюдь карьерѣ не вредятъ, а, напротивъ, весьма и весьма ей помогаютъ, представляютъ такъ сказать ключъ къ карьернымъ сокровищамъ, несоизмѣримымъ и по легкости достиженія и по матеріальному положенію съ ученою карьерой, хотя бы ординатурой. Къ такому, только побочному и добавочному къ другимъ, болѣе важнымъ и серьезнымъ занятіямъ, „изученію науки“ со стороны экзаменующихся и приспособился, можетъ быть, незамѣтно для самихъ экзаменаторовъ и уровень магистерскаго экзамена. Полное и серіозное посвященіе себя наукѣ и только научной карьерѣ—представляетъ у насъ, особенно на юр. факультетѣ, исключительное явленіе и серьезнаго вліянія на уровень магистерскаго экзамена не оказываетъ.

Впрочемъ, эти замѣчанія не имѣютъ цѣлью и не могутъ оправдать всѣхъ тѣхъ явленій, какія бываютъ въ этой области. Надо надѣяться, что мы такъ сказать воспрянемъ духомъ и примемся энергично за очищеніе и украшеніе нашего „храма науки“ подъ вліяніемъ общей реформы. Уже теперь, въ ожиданіи реформы, чувствуется значительный подъемъ духа, интереса и любви къ университетскому дѣлу, академическій пульсъ бьется живѣе.

профессора, считали бы себя въ правѣ и даже обязанными принимать въ такомъ случаѣ неприготовленность къ экзамену за недостатокъ уваженія къ себѣ (каковое мы нравственно *обязаны* оберегать не изъ за себя только, а изъ-за университетской каѳедры, ради уваженія къ наукѣ и университету въ лицѣ ея представителей). Конечно, такихъ недостаточно приготовленныхъ студентовъ, которые бы являлись на экзаменъ bona fide, т. е. въ добросовѣстномъ убѣжденіи о наличности солидныхъ познаній (такія недоразумѣнія иногда случаются, но экзаменатору ихъ легко отличить отъ попытки проскочить безъ добросовѣстнаго приготовленія),—мы бы не распекали, а только отсылали ихъ безъ отмѣтки о выдержаніи экзамена, объяснивъ, въ какомъ направленіи и какъ имъ слѣдуетъ укрѣпить и расширить свое знаніе. Вообще же не было бы ничего легче какъ сказать: «до свиданія!» (черезъ мѣсяцъ или больше, по желанію студента), «приготовьтесь, какъ слѣдуетъ быть, а тогда являйтесь!». Теперь сказать «до свиданія» было бы иногда весьма неумѣстною ироніей, ибо человѣкъ «теряетъ годъ», и подчасъ это очень серьезный ударъ. Когда видишь блѣдное лицо, дрожащія губы и руки и слышишь отчаянную мольбу: «Профессоръ, спросите еще...» (наиболѣе деликатная и приличная форма просьбы), а то еще и упоминаніе о женѣ и о дѣтяхъ или объ имущественныхъ обстоятельствахъ, поневолѣ иногда разнервничаешься и лишишься судейско-экзаменнаго мужества (что все-таки очень нехорошо и деморализуетъ экзаменное дѣло, тѣмъ болѣе, что послабленіямъ, если ужъ дѣло пошло на этотъ скользкій путь, границы нѣтъ, и нельзя по принципу справедливости однимъ оказывать снисхожденіе, а другимъ нѣтъ *).

Но несмотря на психологически несомнѣнныя преимущества этой экзаменной системы, какъ таковой, введеніе ея по-

*) Не испытавшимъ пытки экзаменованія и представить себѣ, пожалуй, трудно, что приходится намъ, экзаменаторамъ, подчасъ испытывать. Это не только темная, а просто черная (и чернорабочая вмѣстѣ съ тѣмъ) сторона нашей профессорской дѣятельности, даже съ точки зрѣнія просто здоровья! Впрочемъ, извѣстный процентъ экзаменующихся доставляетъ настоящее наслажденіе своими экзаменными отвѣтами. Не говоря уже о точности, ясности и вообще элегантности изложенія (дѣло, конечно, не въ „краснорѣчіи“, а въ интеллектуальной сторонѣ), нѣкоторые студенческіе отвѣты по содержанію своему выходятъ далеко за рамки учебника (на основаніи слышаннаго на лекціяхъ или прочитан-

влекло бы за собою неизбѣжно и серьезныя вредныя послѣдствія. Дѣло въ томъ, что тогда на ряду съ повышеніемъ экзаменныхъ знаній и требованій произошло бы умаленіе слушанія лекцій и вообще свободнаго занятія наукою не для экзамена. А это какъ разъ цѣннѣйшій и наиболѣе желательный элементъ истинно академическаго образованія (и воспитанія къ призванію, въ отличіе отъ ремесла, «практичности», карьернаго усердія и т. п.).

Кромѣ того, добавленіе къ лекціямъ и инымъ занятіямъ профессоровъ еще періодическаго экзаменованія (обременительнаго и въ случаѣ, напр., устройства экзамена только разъ въ мѣсяцъ для цѣлой группы изъявившихъ желаніе экзаменоваться студентовъ сразу, что слѣдовало бы во всякомъ случаѣ рекомендовать въ случаѣ принятія системы экзаменовъ въ теченіе года)—вело бы къ большой потерѣ времени и утомленію на сторонѣ профессоровъ. Это соображеніе—весьма серіозное, не потому, конечно, что желательно сдѣлать жизнь профессора какъ можно болѣе пріятною, или т. п., а потому, что всякое переутомленіе и переобремененіе можетъ роковымъ образомъ вліять на качество весьма тонкаго и квалифицированнаго преподавательскаго труда профессора /(лекція, прочитанная безъ живого интереса и охоты=0 или представляетъ отрицательную величину),/а равно отразиться не менѣе или даже еще болѣе отрицательно на исполненіи второй функціи и второго долга всякаго члена университета — на ученой дѣятельности профессоровъ. Чѣмъ многолюднѣе университетъ, тѣмъ болѣе эти соображенія говорятъ противъ экзаменовъ въ лекціонное время и въ пользу концентраціи экзаменовъ для каждаго профессора на недѣлю, двѣ или мѣсяцъ по окончаніи лекцій—на короткій періодъ, вообще пропадающій для науки и преподаванія изъ-за /malum necessarium/— необходимаго зла экзаменовъ. Посему предпочтительнѣе указанная раньше система. Не мѣшая заниматься наукою (внѣ учебника и экзамена), она въ

наго сверхъ учебника, иногда въ связи съ собственными критическими размышленіями). Поневолѣ думаешь иногда: если бы наши магистранты такъ отвѣчали на магистерскихъ экзаменахъ!.. Впрочемъ, то обстоятельство, что лучшіе студенческіе отвѣты подчасъ значительно выше уровня нѣкоторыхъ магистрантскихъ отвѣтовъ, не представляетъ ничего удивительнаго при теперешнихъ аномаліяхъ „приготовленія къ профессорскому званію", или фикціи такого приготовленія.

то же время имѣетъ въ извѣстной степени и тѣ преимущества, которыя свойственны второй, послѣдней системѣ. И при системѣ только весеннихъ экзаменовъ со свободнымъ выборомъ предметовъ экзамена и безъ потери года (для студентовъ старшихъ курсовъ) въ случаѣ неполученія извѣстнаго количества удовлетворительныхъ отмѣтокъ, все-таки отсутствовало бы психическое давленіе: для студентовъ являться на экзамены по неизученнымъ предметамъ, а для профессоровъ смотрѣть на это снисходительно и пропускать таковыхъ. Къ этой, все-таки хорошей, экзаменнной психологіи были бы въ значительной степени причастны и студенты и экзаменаторы первыхъ двухъ курсовъ, ибо по добровольно избраннымъ для экзамена предметамъ отвѣты были бы естественно лучше (и нравственно должны были бы быть вообще лучше), а casus fatalis на извѣстномъ экзаменѣ не влечетъ за собою необходимости потери года, если путемъ экзамена по другимъ предметамъ можно все-таки удовлетворить условіямъ перехода. (Ибо требуется выдержать экзаменъ не по опредѣленнымъ предметамъ, а по извѣстному минимальному количеству ихъ, которое можно и слѣдуетъ добровольно увеличить, особенно если случился уже провалъ на одномъ изъ экзаменовъ). Сверхъ сего можно было бы изъ изложенной, но отвергнутой нами (ради сохраненія полнаго психическаго простора для слушанія лекцій и вообще свободнаго занятія наукою не для экзамена) системы свободныхъ экзаменовъ по отдѣльнымъ предметамъ по мѣрѣ приготовленія и въ теченіе учебнаго года—сохранить наиболѣе важную часть въ видѣ дополненія къ системѣ весеннихъ свободныхъ экзаменовъ.

Дѣло въ томъ, что и при описанной выше системѣ происходящихъ только разъ въ году, для первыхъ двухъ курсовъ относительно-свободныхъ, для старшихъ курсовъ абсолютно-свободныхъ экзаменовъ, получится извѣстная группа студентовъ, дошедшихъ до послѣдняго курса и прослушавшихъ и этотъ (4-й или 5-й) курсъ, но не пріобрѣвшихъ еще полнаго ценза вслѣдствіе экзаменныхъ недоимокъ по нѣкоторымъ предметамъ. Вотъ тутъ уже и при нашей системѣ возникаетъ трагическій подчасъ вопросъ о потерѣ цѣлаго года, можетъ быть, изъ-за одного предмета. А такъ какъ, съ другой стороны, эти студенты уже прослушали весь курсъ, вторичное слушаніе предметовъ послѣдняго курса для нихъ имѣетъ уже малый

интересъ и малое значеніе, или же это такіе люди, которыхъ университетъ не смогъ вовлечь въ науку въ собственномъ, высокомъ смыслѣ этого слова (безнадежные въ этомъ отношеніи люди), то по отношенію къ нимъ отпадаютъ наши возраженія съ точки зрѣнія науки, а существуетъ только экзаменный вопросъ, и его можно рѣшить по чисто экзаменнымъ соображеніямъ. Вотъ для такихъ и только такихъ (т. е. уже прослушавшихъ и послѣдній курсъ, но имѣющимъ экзаменныя недоимки) можно и желательно было бы воспользоваться системою экзаменовъ въ теченіе года по мѣрѣ приготовленія, чтобы не задерживать ихъ напрасно на цѣлый годъ и чтобы экзаменующіе студентовъ послѣдняго курса не попадали изъ-за страха этого послѣдствія на путь послабленій. Профессоръ могъ бы слабыхъ по его предмету студентовъ послѣдняго курса при экзаменѣ весною отсылать на осень, по окончаніи каникулъ (напр., на такой-то день до начала осеннихъ лекцій), т. е. не «губить» ихъ, а только заставить ихъ поработать во время каникулъ для пополненія недостающихъ свѣдѣній.

Приведенное выше соображеніе объ обремененіи профессоровъ экзаменнымъ дѣломъ здѣсь не имѣло бы серьезнаго значенія, ибо здѣсь дѣло бы шло только о сравнительно незначительномъ числѣ экзаменующихся и экзаменовъ.

Вотъ такую тройственную систему [1) относительно-свободные экзамены для первыхъ двухъ курсовъ, 2) абсолютно-свободные экзамены весною для прочихъ курсовъ, 3) свободные экзамены въ теченіе года для ликвидаціи недоимокъ окончившихъ университетъ] я и считаю наиболѣе приспособленною къ психикѣ экзаменаторовъ и студентовъ и вообще вполнѣ годною—и съ полнымъ убѣжденіемъ рекомендую въ качествѣ желательнаго элемента для предстоящей университетской реформы на мѣсто теперешнихъ государственныхъ комиссій и т. наз. полукурсовыхъ испытаній.

Объ этихъ экзаменахъ съ точки зрѣнія провинціальныхъ университетовъ слѣдуетъ сказать, и было высказано въ печати, что комиссіонные экзамены значительно хуже полукурсовыхъ, а тѣ предметы т. н. «государственныхъ» экзаменовъ, которые не относятся къ т. н. «главнымъ» предметамъ, почти совсѣмъ гибнутъ на этихъ экзаменахъ, получается какая-то фикція. Я бы противъ этого не спорилъ, но въ качествѣ профессора

юр. факультета Петербургскаго университета счелъ бы долгомъ справедливости заявить, что какъ ни критически и отрицательно я отношусь къ фикціи «государственныхъ» экзаменовъ въ комиссіяхъ, все-таки я не могу не признать, что наши т. н. полукурсовые, т. е. изъятые изъ вѣдѣнія юр. комиссіи экзамены, еще значительно хуже очень плохихъ комиссіонныхъ экзаменовъ. Но и независимо отъ особыхъ и исключительныхъ причинъ, понижающихъ подчасъ до совершенно ненормальнаго уровня наши «полукурсовые» экзамены, университетскіе экзамены могутъ достигнуть высокаго уровня только при смягченіи того психическаго давленія въ пользу послабленій, подъ которымъ теперь на экзаменѣ находятся именно гуманные люди экзаменаторы, въ томъ числѣ и такіе, которые выше всякихъ гонорарныхъ соображеній и даже въ виду этого нехорошаго «института» тѣмъ тщательнѣе смотрятъ за собою и тѣмъ щепетильнѣе относятся къ экзаменнымъ принципамъ.

IV.

Возвращаясь къ репетиціонной системѣ, можно было бы prima facie указать развѣ на одно ея преимущество, какъ системы хроническаго и постояннаго экзаменованія, экзаменованія по каждому куску учебника въ отдѣльности, а именно на большую обезпеченность противъ случайностей единовременнаго экзамена, на болѣе обстоятельную, внимательную и правильную оцѣнку знаній, дѣлающую, между прочимъ, подчасъ излишнимъ и самый единовременный экзаменъ. Таковъ въ частности и въ особенности смыслъ т. н. «освободительныхъ репетицій».

Замѣтимъ, между прочимъ, что теперь по поводу «многолюдности» университетовъ говорится нерѣдко, что о внимательномъ и серьезномъ экзаменѣ здѣсь въ виду количества экзаменующихся не можетъ быть и рѣчи. Но это совершенно не соотвѣтствующее существу дѣла представленіе. Конечно, если бы производить экзаменъ по каждому предмету въ одинъ день или даже попытаться переэкзаменовать въ одинъ день 60, 70 студентовъ, то о серьезномъ экзаменѣ не могло бы быть рѣчи изъза незначительности времени, посвящаемаго каждому изъ экзаменующихся (и переутомленія экзаменатора). Но этого, конечно, въ многолюдныхъ университетахъ, вообще при большомъ

числѣ экзаменующихся, никогда не дѣлается. Чѣмъ больше экзаменующихся, тѣмъ больше дней полагается на экзаменъ по данному предмету, такъ что представленіе, будто увеличеніе количества экзаменующихся должно пропорціонально или вообще уменьшать время каждаго экзаменнаго отвѣта въ отдѣльности—явная и довольно странная ошибка. Мнѣ, напр., приходится экзаменовать въ Университетѣ и въ Училищѣ правовѣдѣнія и несмотря на то, что въ Университетѣ мнѣ приходится экзаменовать сотни студентовъ, а въ Училищѣ правовѣдѣнія десятки, и иногда въ Университетѣ больше сотенъ, нежели въ Училищѣ правовѣдѣнія десятковъ, я имѣю возможность экзаменовать студентовъ Университета значительно подробнѣе, нежели правовѣдовъ, и оцѣниваю знанія первыхъ во всякомъ случаѣ внимательнѣе и сознательнѣе, чѣмъ знанія послѣднихъ изъ экзаменующихся въ Училищѣ правовѣдѣнія (здѣсь я въ концѣ экзамена бываю въ крайне переутомленномъ состояніи)—все это по той простой причинѣ, что въ Университетѣ экзаменъ у меня продолжается мѣсяцъ, а въ Училищѣ правовѣдѣнія, какъ обыкновенно въ школахъ съ небольшимъ количествомъ учениковъ, всего одинъ день.

Какъ бы то ни было, такъ наз. «многолюдность» университетовъ отнюдь не является препятствіемъ для надлежащаго производства экзаменовъ. (А въ случаѣ надлежащей постановки и развитія штатной доцентуры серьезность и внимательность экзаменовъ можетъ быть вполнѣ обезпечена безъ переобремененія профессоровъ и въ дѣйствительно многолюдныхъ университетахъ). Напротивъ, система еженедѣльнаго спрашиванія каждаго студента дѣйствительно немыслима не только при дѣйствительно большомъ количествѣ студентовъ, но и при столь минимальномъ ихъ количествѣ, при которомъ содержаніе даннаго университета представляло бы совершенно несоразмѣрную финансовую затрату и чрезмѣрную роскошь со стороны государства. Въ университетѣ со сколько-нибудь нормальнымъ количествомъ студентовъ, оправдывающимъ содержаніе даннаго университета, репетиціи должны были бы имѣть значительно большій періодъ.

Но и при рѣдкомъ сравнительно «спрашиваніи» репетиціонная система дѣйствительно ведетъ къ тому, что провѣркѣ знаній каждаго спрашиваемаго въ теченіе года, конечно, удѣлялось бы болѣе времени, чѣмъ при системѣ единовременныхъ

экзаменовъ, такъ что, повидимому, дѣйствительный контроль и правильная оцѣнка знаній пропускаемыхъ на слѣдующій курсъ или выпускаемыхъ изъ университета студентовъ были бы еще болѣе обезпечены, нежели при весьма серьезныхъ и внимательныхъ единовременныхъ экзаменахъ.

На самомъ дѣлѣ и такое, повидимому, очевидное умозаключеніе имѣетъ въ своей основѣ ошибку—и даже довольно грубаго свойства.

Вѣдь тѣ студенты, которые плохо или посредственно готовились къ репетиціямъ, могутъ прекрасно повторить весь курсъ къ экзамену и знать лучше «получившихъ балъ четыре» на репетиціяхъ. А отсюда видно, что, съ точки зрѣнія контроля и правильной оцѣнки знаній пропускаемыхъ или выпускаемыхъ студентовъ, экзаменъ уничтожаетъ, кассируетъ и долженъ кассировать результаты репетиціоннаго спрашиванія, если это дѣйствительно серьезный и справедливый экзаменъ, и если дѣло идетъ не о провѣркѣ прилежанія и любви къ репетиціямъ въ теченіе отдѣльныхъ репетиціонныхъ періодовъ, а объ оцѣнкѣ знаній—какъ результата всего изученія предмета, добытаго, можетъ быть, болѣе толковымъ способомъ, чѣмъ подзубриваніе въ теченіе года нѣсколькихъ учебниковъ сразу по дѣтскимъ дозамъ.

Не относится эта кассація и перетасовка окончательныхъ отмѣтокъ только къ получившимъ хорошія отмѣтки на «освободительныхъ репетиціяхъ».

Но что касается этого «института», то здѣсь уже я считаю долгомъ отстаивать экзаменное дѣло противъ друзей хроническаго экзаменованія вмѣсто преподаванія.

Я противъ воцаренія экзаменованія на мѣсто преподаванія и отнюдь не вижу идеала университетскаго образованія въ выучиваніи учебниковъ къ экзамену, но все-таки я стою за серьезный экзаменъ, за провѣрку серьезныхъ, хотя и элементарныхъ, познаній по крайней мѣрѣ въ объемѣ одного элементарнаго учебника по каждому предмету, а посему я противъ института освободительныхъ репетицій.

Что это за экзаменъ такой, при которомъ я не могу спросить студента по всему курсу, а долженъ, напр., ограничиваться 2-ою, 4-ою и 7-ою репетиціонною порціею учебника, не трогая начала его, конца и нѣкоторыхъ среднихъ порцій, вообще тѣхъ порцій, по которымъ полученъ хорошій баллъ на

репетиціяхъ? («Получившіе баллъ четыре освобождаются отъ экзамена по соотвѣтствующему отдѣлу». И нарушеніе этого принцина на экзаменѣ, добавимъ отъ себя, было бы при этой системѣ своего рода вѣроломствомъ).

Экзаменъ долженъ провѣрить систематичность познаній, ясное обозрѣніе цѣлаго и пониманіе связи частей, а я долженъ въ качествѣ экзаменатора смотрѣть за собою, какъ бы не нарушить принципа quieta non movere: разрѣшился уже дескать отъ сего бремени и теперь знать начало курса, его конецъ и т. п. уже не полагается!

Къ этому еще прибавлю, что какъ я ни низко ставлю такое университетское образованіе, которое не выглянуло ни по какой наукѣ за узкія рамки учебниковъ, я все-таки придаю серьезное значеніе серьезному экзамену не только съ точки зрѣнія контроля и провѣрки для выпуска на серіозное и отвѣтственное поприще, съ точки зрѣнія установленія ценза для предоставленія важныхъ правъ, соединенныхъ съ важными обязанностями, но и съ точки зрѣнія той работы, которую серьезный экзаменъ заставляетъ совершить для надлежащаго приготовленія къ нему.

А именно, здѣсь совершается умственная работа, полезная и необходимая не только для «получившихъ баллъ четыре» по репетиціоннымъ отдѣламъ, но даже и для серьезныхъ людей, дѣйствительно изучавшихъ данную науку, а не готовившихся только къ репетиціямъ по учебнику: работа систематизаціи, приведенія въ порядокъ и единство цѣлой, хотя бы и весьма элементарной, системы данной науки.

Ясное и систематическое обозрѣніе и пониманіе и надлежащее упорядоченіе знаній дается только этого работою. Свидѣтельствую это съ глубокимъ убѣжденіемъ не только по теоретическимъ (довольно яснымъ) соображеніямъ, но и по личнымъ наблюденіямъ и личному опыту, гимназическому, университетскому и даже послѣ-университетскому. Я держалъ магистерскій экзаменъ уже послѣ написанія объемистыхъ научныхъ монографій («Fruchtvertheilung», 268 стр., и «Lehre v. Einkommen», 1-й томъ 344 стр., 2-ой томъ 628 стр.), т. е. послѣ довольно обильнаго изученія и обширной самостоятельной работы въ сферѣ науки гражданскаго права. Я не могу сказать, чтобы я съ особымъ удовольствіемъ готовился къ магистерскому экзамену послѣ этихъ работъ, но долженъ признать, что

это приготовленіе, несмотря на все предыдущее знакомство съ наукою (которое фактически отнюдь не оказалось способнымъ избавить меня отъ необходимости учиться, подобно школьнику), принесло мнѣ немалую пользу. Оказалось при приготовленіи, что и прорѣхъ въ области положительныхъ свѣдѣній было не мало, и пришлось привести и наличныя знанія въ надлежащій порядокъ и систему. Для поясненія замѣчу, что я готовился къ экзамену не по системѣ «двѣнадцати вопросовъ по выбору магистранта» *), а по всему курсу по собственной (одобренной въ качествѣ достаточно полной факультетомъ) программѣ. Только такой экзаменъ и приготовленіе къ нему, т. е. систематическое изученіе всего курса (а не нѣсколькихъ, выхваченныхъ изъ разныхъ частей курса, вопросовъ) отвѣчаетъ задачамъ экзамена какъ такового и приготовленія къ нему **).

Еще болѣе, конечно, полезна и необходима указанная функція экзамена и приготовленія къ нему для студентовъ, а система «освободительныхъ репетицій», несмотря на возвеличеніе и гипертрофію экзаменованія, какъ разъ и экзаменныхъ цѣлей раціонально не достигаетъ, даже прямо портитъ и искажаетъ разумный смыслъ и значеніе экзамена.

Въ виду указанной выше полезной функціи повторенія и цѣлостнаго обозрѣнія всей системы и связи совокупности положеній данной науки къ экзамену, я, между прочимъ, считаю долгомъ выразить здѣсь по меньшей мѣрѣ сомнѣніе и въ пользѣ недавно введенной въ гимназіяхъ мѣры, болѣе, впрочемъ, резонной и обоснованной, нежели освободительныя репетиціи въ

---

*) Ср. статью прив.-доц. А. Пиленко, о приватъ-доцентурѣ, „Новое Время“ № 9056.

**) Если, съ другой стороны, авторъ приведенной статьи полагаетъ, что при (магистерскомъ) экзаменѣ по всему курсу „дѣло ограничивается нѣкоторыми общими мѣстами и болѣе или менѣе удачнымъ скольженіемъ по пробѣламъ“, то по этому поводу можно отмѣтить, что очень печально, если это „бываетъ“; бываетъ и то, что кассиры съ кассами въ Америку уѣзжаютъ; радѣющіе о благѣ науки экзаменаторы экзаменуютъ иначе, а при билетной системѣ экзаменъ по необходимости имѣетъ иной характеръ: приходится солидно готовить весь курсъ, а отвѣчать подробно по двумъ или тремъ вопросамъ (билетамъ) и развѣ въ видѣ дополненія кратко отвѣтить на вопросы, предложенные членами факультета сверхъ билетовъ, или показать особенно обстоятельныя свѣдѣнія по вопросамъ, особо выдвинутымъ въ программѣ въ качествѣ спеціально изученныхъ. Такую систему и слѣдуетъ рекомендовать на будущее время, а систему нѣсколькихъ вопросовъ по выбору экзаменующихся, гдѣ она практикуется, слѣдовало бы устранить.

учебныхъ заведеніяхъ для взрослыхъ, но въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ аналогичной съ ними, а именно освобожденія отъ экзаменовъ учениковъ, успѣшно учившихся въ году, т. е. получавшихъ хорошія отмѣтки за отвѣты по заданнымъ урокамъ. Эта мѣра, особенно въ низшихъ классахъ гимназіи, имѣетъ свои хорошія педагогическія стороны, главныхъ же образомъ она хороша тѣмъ, что освобождаетъ дѣтей отъ экзаменнаго напряженія силъ и волненій. Поэтому она и пользуется популярностью въ обществѣ, и выраженіе сомнѣнія въ разумности этой, повидимому, весьма симпатичной мѣры, можетъ разсчитывать скорѣе на негодованіе, чѣмъ на согласіе и одобреніе, особенно со стороны «родителей». Но я всетаки думаю, что тѣ родители, у которыхъ имѣются въ распоряженіи воспоминанія о гимназическомъ изученіи разныхъ предметовъ, хотя бы, напримѣръ, исторіи, исторіи литературы, географіи, алгебры, геометріи, логики и т. п., и которые бы пожелали вспомнить и подумать, какъ они знали и представляли себѣ эти науки до экзаменнаго цѣлокупнаго повторенія и обозрѣнія и какое капитальное превращеніе характера ихъ познаній происходило отъ приготовленія къ экзамену, — не стали бы съ особенно большою увѣренностью спорить противъ нашей защиты экзамена, а, можетъ быть, и совсѣмъ бы сложили оружіе. Какая же это географія безъ географической цѣлостной перспективы или исторія безъ исторической перспективы и обзора всей нити развитія, или логика при раздробительномъ только ученіи, по кусочкамъ? Въ дѣтскомъ возрастѣ, правда, раздробительное ученіе по кусочкамъ, по двѣ странички или меньше, или больше, необходимо, какъ ни противно это смыслу и характеру наукъ, особенно нѣкоторыхъ изъ нихъ. Я припоминаю изъ гимназическаго времени, что часто отдѣльные заучиваемые куски учебниковъ, несмотря на достаточное пониманіе положеній, содержащихся въ *этихъ кускахъ*, возбуждали во мнѣ большое недоумѣніе; какой смыслъ этихъ ученій и для чего приходится заучивать эти положенія? Потомъ только, при обозрѣніи всей науки, видишь, что эти положенія имѣютъ смыслъ какъ логическій базисъ (напримѣръ, посылки) для дальнѣйшихъ частей науки, уже имѣющихъ ясную и самодовлѣющую цѣнность; или начальные уроки, напримѣръ, по исторіи литературы, имѣютъ дѣло съ весьма несовершенными проявленіями, зачатками развитія извѣстной категоріи явленій, и смыслъ

ихъ упоминанія и изученія начинаешь понимать и оцѣнивать, обозрѣвъ дальнѣйшій ходъ развитія и совершенствованія, etc. etc. Я, помню, уже въ университетѣ крайне безсмысленно зубрилъ куски общей части догмы римскаго права къ репетиціямъ, которыя устраивались по этому предмету по правиламъ устава 1884 г. И уже у меня, помню, накипала вражда къ римскому праву. Только потомъ мнѣ по случайнымъ причинамъ, а отчасти изъ желанія разгадать, наконецъ, смыслъ разныхъ частей т. н. общей части системы и смыслъ изученія этихъ положеній, самихъ по себѣ нерѣдко кажущихся безсмысленными и ненужными труизмами (напримѣръ, положеній о рожденіи, о двухъ полахъ, разныхъ родахъ вещей, о плодахъ и т. д.), пришлось прочесть непрерывно цѣлый учебникъ по римскому праву, въ томъ числѣ и непройденныя еще части, а потомъ и перевести этотъ учебникъ на русскій языкъ, и только тогда, послѣ обзора спеціальныхъ частей, я понялъ смыслъ и значеніе общей части и разныхъ ея положеній, а переводъ весьма элегантно съ логической точки зрѣнія написаннаго учебника возбудилъ интересъ и симпатію къ самой этой, прежде мнѣ представлявшейся крайне странной и несимпатичной, наукѣ. Это мое, безсмысленное вслѣдствіе раздробленія, зубреніе кусковъ общей части и мученія при этомъ такъ врѣзались мнѣ въ память, что я и теперь въ лекціяхъ своихъ всевозможныя (въ *лекціяхъ*, невозможныя безъ множества повтореній въ учебникѣ) мѣры принимаю къ тому, чтобы создавать и сохранять общую перспективу и пониманіе связи частей, можетъ быть пересаливая и жертвуя этому слишкомъ много лекціоннаго времени, во всякомъ случаѣ по отношенію къ наиболѣе развитымъ и образованнымъ студентамъ (такъ мнѣ и говорятъ такіе студенты въ случаѣ свободной критики моихъ лекцій); между прочимъ, жертвую не мало лекціоннаго времени и на разъясненіе съ точки зрѣнія общихъ характерныхъ свойствъ правовыхъ нормъ, въ особенности ихъ гипотезъ,—смысла и роли тѣхъ абстрактныхъ, prima facie кажущихся непонятными съ точки зрѣнія ихъ цѣнности и значенія, положеній, которыя находятся въ т. н. общихъ частяхъ спеціальныхъ юрид. дисциплинъ, особенно гражданскаго права. Дѣтямъ, по ихъ умственному развитію, трудно дать и уяснить напередъ общую перспективу, трудно и совѣтовать прочесть напередъ какой-либо учебникъ до ученія по частямъ (они не поймутъ безъ посто-

ронней помощи многаго). Раздробительное ученіе по кусочкамъ безъ перспективы—здѣсь часто необходимое и неизбѣжное зло. Вотъ приготовленіе къ экзамену путемъ цѣлостнаго обозрѣнія и изученія всего пройденнаго раздробительно и есть remedium противъ этого зла (независимо отъ значенія повторенія, въ дѣтскомъ возрастѣ особенно важнаго). Поэтому освобожденіе отъ экзаменовъ на основаніи раздробительнаго выучиванія уроковъ—представляетъ, по моему убѣжденію, весьма сомнительный подарокъ родителямъ и дѣтямъ, почти столь же сомнительный, какъ институтъ «освободительныхъ репетицій». Освобожденіе отъ страднаго экзаменнаго времени, особенно малыхъ дѣтей, хорошее дѣло, конечно. Но, вѣдь, освобождаются именно тѣ, для которыхъ вслѣдствіе хорошаго раздробительнаго ученія, какъ такового, цѣлостное обозрѣніе и повтореніе сразу всего — было бы особенно легко, значительно легче, нежели тѣмъ, которые не освобождаются. Облегченіе дается тѣмъ, которымъ и безъ того легче учиться, и понижается уровень познаній и интеллигенція особенно цѣнныхъ и склонныхъ къ наукѣ элементовъ класса.

Но, какъ бы то ни было, освободительныя репетиціи и вообще репетиціонная система для взрослыхъ людей, уже окрѣпшихъ умственно и физически, развитыхъ и съ точки зрѣнія характера и воли, для людей, которыхъ вообще можно и должно было бы избавить отъ необходимости раздробительнаго зубренія кусочковъ, — ниже критики со всѣхъ точекъ зрѣнія; и всѣ подобные планы слѣдуетъ рѣшительно и абсолютно отвергнуть, не умаляли ни въ чемъ вполнѣ разумнаго и цѣннаго института единовременнаго экзамена по цѣлой системѣ науки и заботясь, напротивъ, о повышеніи знанія и серьезности этого необходимаго учрежденія.

Къ сказанному и предложенному въ этомъ направленіи я только еще считаю нелишнимъ добавить слѣдующую ограничительную оговорку.

Конечно, теперешняя постановка экзаменовъ, по уставу 1884 г. и отступленіямъ отъ него, весьма безобразна, а предложенная выше система, по моему глубокому убѣжденію (можетъ быть, я ошибаюсь), создала бы превосходную съ психологической точки зрѣнія, какъ съ точки зрѣнія студенческой, такъ и съ точки зрѣнія экзаменаторской психологіи, почву для достиженія серьезнаго и высокаго уровня экзаменнаго дѣла;

но какъ недостаткамъ устава 1884 г. съ его отмѣняющими дополненіями, такъ и достоинствамъ представляющейся мнѣ наиболѣе удачною системы можно и должно (въ случаѣ согласія съ изложеннымъ выше) приписывать только относительное и скромное значеніе неблагопріятныхъ и благопріятныхъ *условій*, поскольку таковыя зависятъ отъ законовъ и правилъ, регулирующихъ собственно экзаменное дѣло.

Я не могу добросовѣстно утверждать, что экзаменъ по существующимъ правиламъ необходимо долженъ получиться плохой, а по предложеннымъ выше правиламъ—хорошій или превосходный.

Важно еще, и очень важно, кто экзаменуетъ на почвѣ тѣхъ или иныхъ правилъ (могущихъ только путемъ косвеннаго психологическаго воздѣйствія въ извѣстной степени вліять на характеръ экзамена). Если экзаменаторъ свою науку любитъ и преданъ душою наукѣ и университетскому дѣлу, то его экзаменъ никогда не будетъ дискредитировать каѳедру и науку, а всегда будетъ серьезнымъ, внушающимъ уваженіе экзаменомъ. И при томъ, замѣтимъ, не требуется даже особыхъ экзаменныхъ строгостей. Тѣ изъ читателей юристовъ, которые учились въ Кіевскомъ университетѣ, помнятъ, вѣроятно, профессора (онъ уже давно тамъ преподаетъ, состоитъ профессоромъ и теперь), который вообще не рѣзалъ на экзаменѣ, а только въ рѣдкихъ случаяхъ незнанія предмета дѣлалъ краткое замѣчаніе о важности данной науки своимъ обычнымъ весьма серьезнымъ тономъ. Мы, по крайней мѣрѣ нашъ курсъ, серьезнѣйшимъ образомъ готовились къ его экзамену и стыдились бы явиться къ нему съ такимъ легкимъ багажомъ, съ какимъ мы подчасъ являлись къ другимъ, болѣе опаснымъ съ точки зрѣнія экзаменныхъ отмѣтокъ, но не внушавшимъ къ себѣ и къ своей наукѣ такого уваженія, какимъ пользовался (надѣюсь и теперъ пользуется, несмотря на общее, и въ Кіевѣ особенно сильное, паденіе престижа каѳедры) этотъ профессоръ. Но такой luxus (пропусканіе всѣхъ) можетъ съ доброю совѣстью и съ дѣйствительнымъ успѣхомъ позволить себѣ только профессоръ, который пользуется исключительно внушительнымъ престижемъ и уваженіемъ въ студенческомъ мірѣ, притомъ уваженіемъ особаго оттѣнка и характера... «Обыкновенные смертные», и тѣ, кто отнюдь не можетъ пожаловаться на недостатокъ уваженія со стороны студентовъ, подчасъ не возвысили бы, а только ис-

портили бы экзаменную психологію такимъ отношеніемъ къ дѣлу. Поэтому я отнюдь не имѣлъ въ виду приведеннымъ примѣромъ выразить какое-либо общее правило; такого не можетъ быть даже въ случаѣ весьма большого общаго возвышенія обаянія университетской каѳедры по сравненію съ теперешнимъ, болѣе чѣмъ скромнымъ, престижемъ университета и его каѳедръ. Я только хотѣлъ указать, сколь много зависитъ отъ личности профессора...

Съ другой стороны, если профессоръ не питаетъ интереса, любви и уваженія къ наукѣ и университетскому дѣлу, относится къ нимъ формально и индифферентно, а тѣмъ болѣе если представить себѣ экзаменатора, который вообще думаетъ только о скорѣйшемъ отбытіи этого, какъ и другихъ университетскихъ занятій, и которому совершенно безразлично, живетъ ли или гибнетъ его наука въ университетѣ, занимаются ли ею студенты или нѣтъ,—то экзаменъ и на почвѣ нашихъ правилъ можетъ получиться очень плохой или и прямо недостойный *).

Я предложилъ изложенный выше проектъ экзаменныхъ правилъ не какъ университетскую панацею, а только какъ возможное улучшеніе формальныхъ условій экзаменовъ, все-таки тоже не лишенныхъ значенія; а главная надежда не будущее должна опираться на увѣренности, что предстоящая реформа обезпечитъ со временемъ замѣщеніе всѣхъ или почти всѣхъ каѳедръ такими профессорами, которые будутъ беречь идеальные интересы своей каѳедры, какъ зеницу ока, и возвышать и оживлять свою науку въ университетѣ всѣми силами и средствами, въ томъ числѣ и путемъ вполнѣ достойнаго и серьез-

*) Такіе экзамены, замѣтимъ, имѣютъ гораздо болѣе вредное вліяніе, чѣмъ имѣло бы, напр., полное отсутствіе какихъ бы то ни было экзаменовъ. Тогда бы молодые люди чувствовали свою полную самостоятельность и отвѣтственность. А такъ ихъ совѣсть усыпляется офиціальнымъ штемпелемъ удовлетворительности ничтожныхъ подчасъ до смѣшного познаній. Если же всѣ безъ разбору получаютъ хорошія отмѣтки, то появляется даже своеобразное (по существу, конечно, не резонное) чувство и соображеніе справедливости: «съ какой же стати я буду учиться и трудиться, чтобы получить отмѣтку, получаемую другими безъ этихъ усилій!» Возможны и еще худшія явленія, прямо разрушающія всякія идеальныя представленія и настроенія и порождающія пренебреженіе къ наукѣ и даже цинизмъ у юношей, съ вѣрою и благоговѣніемъ впервые вступившихъ въ «храмъ науки» и въ первое время усердно работавшихъ.

наго (хотя, можетъ быть, въ то же время и очень мягкаго и гуманнаго) экзамена.

Тѣмъ болѣе здѣсь, а не въ предложенныхъ или могущихъ быть предложенными экзаменныхъ правилахъ, лежитъ главный центръ тяжести, что, какъ уже указано выше, истинно академическое образованіе не дается еще надлежащею постановкою экзаменовъ, и не процвѣтаетъ еще та наука въ университетѣ, которая процвѣтаетъ только на экзаменѣ, а профессоръ долженъ стремиться и умѣть достигнуть большаго, нежели ученіе учебниковъ.

4. Смѣшанныя системы университетскаго преподаванія.

I.

Для ознакомленія съ современнымъ движеніемъ въ пользу реформы университетскаго преподаванія и оцѣнки его не лишне остановиться также на нѣкоторыхъ новѣйшихъ предложеніяхъ, требующихъ не полнаго упраздненія лекцій, а только частичной ихъ замѣны и комбинаціи съ иными пріемами преподаванія.

Наименѣе радикальны изъ предлагаемыхъ системъ тѣ, которыя даже сохраняютъ систематическое чтеніе лекцій въ теченіе цѣлаго учебнаго года и только значительно сокращаютъ число лекціонныхъ часовъ.

Такъ, напр., по мнѣнію А. Пиленко *), «при существованіи хорошихъ учебниковъ... желательно, чтобы пассивныя лекціи были посвящены тѣмъ только вопросамъ, которые по самому своему существу способны въ высокой степени заинтересовывать слушателей. Такихъ вопросовъ въ каждой наукѣ — немного, и потому лекціи пассивныя должны быть сильно сокращены числомъ: максимальное ихъ количество не должно превышать 2—3 часовъ въ недѣлю на предметъ (а не шесть, какъ по дѣйствующему уставу)... Все освободившееся, такимъ образомъ, время должно быть посвящено занятіямъ, въ которыхъ аудиторія принимала бы активное участіе. Занятія эти въ свою очередь должны распадаться на двѣ категоріи. Во-первыхъ, провѣрочныя занятія, во время которыхъ преподава-

*) Прив.-доц. А. Пиленко. Книга и живое слово (Новое Время № 9063, 30-го мая 1901 г.).

тель будетъ удостовѣряться (все равно, какихъ способомъ) въ томъ, что его слушатели дѣйствительно почитываютъ въ книгахъ тѣ отдѣлы, которые составляютъ дополненіе текущихъ лекцій. Во-вторыхъ, чисто практическія занятія для примѣненія къ конкретнымъ казусамъ полученныхъ теоретическихъ свѣдѣній».

Повидимому, авторъ предполагаетъ, что для контроля изученія по учебнику «тѣхъ отдѣловъ, которые составляютъ дополненіе текущихъ лекцій» (точнѣе было бы съ точки зрѣнія автора сказать: всей системы науки, кромѣ развѣ тѣхъ «немногихъ вопросовъ», которые въ качествѣ особенно интересныхъ составляютъ предметъ лекцій) могутъ существовать другіе раціональные способы, кромѣ задаванія уроковъ и спрашиванія. Но въ чемъ могутъ еще состоять «провѣрочныя занятія», кромѣ или на ряду со спрашиваніемъ по рекомендованному «хорошему учебнику», авторъ и въ другихъ мѣстахъ своей статьи не указываетъ.

Разсужденія автора о лекціонной системѣ, которыя его приводятъ къ сообщеннымъ практическимъ выводамъ, какъ и разсужденія другихъ «эклектиковъ» въ области системы университетскаго преподаванія, не отличаются логическою послѣдовательностью.

Упомянувъ объ изобрѣтеніи книгопечатанія и появленіи вслѣдствіе этого конкурента лекціи въ видѣ учебника, авторъ затѣмъ такъ изображаетъ преимущества этого конкурента и недостатки лекцій, что послѣдовательнымъ выводомъ изъ этой аргументаціи было бы, повидимому, требованіе полной замѣны лекціи учебникомъ.

Такъ, онъ указываетъ, во-первыхъ, на то, что «на лекціи студентъ принужденъ или слушать объясненія того, что онъ уже давно понялъ, или отвлекаться отъ лекціи, дѣлаться искусственно невнимательнымъ до тѣхъ поръ, пока тянутся эти объясненія, можетъ быть необходимыя для его сосѣда». Между тѣмъ «при нѣкоторомъ навыкѣ читать книгу, можно почти безошибочно угадывать, какіе абзацы (иногда строки) можно пропускать послѣ того, какъ предшествующее изложеніе уже понято и чтеніе дальнѣйшаго развитія мысли было бы излишнимъ». Вообще, «книга болѣе индивидуально приспособлена, чѣмъ лекція».

«Во-вторыхъ..., изученіе по книгѣ требуетъ приблизительно въ пять разъ меньше времени, чѣмъ аудиторное слушаніе.

При четырехъ часахъ въ недѣлю, т. е. при 100 часахъ въ годъ, профессоръ едва успѣетъ прочитать содержимое тома въ 500 страницъ убористой печати. А у себя дома студентъ прочитываетъ тотъ же томъ, при нѣкоторомъ искусствѣ, въ 16—20 часовъ»...

«Наконецъ не нужно забывать и того, что всякое вообще слушаніе лекцій является тяжелымъ трудомъ... У насъ вообще какъ-то не отдаютъ себѣ отчета въ томъ, какую колоссальную затрату воли нужно произвести для того, чтобы выдержать эту пассивную роль (слушанія лекцій)... Я думаю, слѣдовательно, что и съ этой точки зрѣнія лекціи уступаютъ книгамъ въ педагогической цѣнности: нѣтъ ничего вреднѣе, какъ пріучать молодежь къ пассивности. Въ виду всего этого, я позволяю себѣ утверждать, что молодежь не такъ уже неправа, не посѣщая лекцій». /

Мы, въ случаѣ согласія съ этой характеристикой лекцій и ихъ вреда (несоразмѣрная потеря времени—съ тяжелымъ трудомъ—и пріученіемъ къ пассивности, какъ результатомъ), сказали бы: «не совсѣмъ ужъ неправы» (т. е. вполнѣ и очень правы) тѣ, которые не читаютъ лекцій или требуютъ полнаго упраздненія этого занятія, представляющаго лишнюю и вредную потерю времени.

Между тѣмъ авторъ говоритъ далѣе о необходимости бороться противъ непосѣщенія лекцій, при чемъ онъ только отвергаетъ (и остроумно осмѣиваетъ) примѣненіе мѣръ понужденія для этой цѣли. Его окончательный выводъ (съ которымъ долженъ согласиться всякій знающій и понимающій университетское дѣло и цѣнящій достоинство университета и университетскаго преподаванія) гласитъ:

«Всѣ средства, направленныя къ увеличенію посѣщаемости лекцій и связанныя въ какой бы то ни было формѣ съ принужденіемъ, не достойны университета и чистой науки. Бороться противъ непосѣщеній необходимо, но бороться надо средствами менѣе паліативными, чѣмъ грубая сила».

И съ послѣднимъ положеніемъ: о необходимости бороться противъ непосѣщенія лекцій разумными средствами, я въ высшей степени согласенъ, — потому что я очень высоко цѣню лекціи, считаю ихъ не только не безполезною или даже вредною тратою времени, а въ высшей степени цѣннымъ и даже необходимымъ элементомъ университетскаго преподаванія (какъ, очевидно, и авторъ въ этомъ мѣстѣ своей статьи).

Далѣе авторъ продолжаетъ:

«И я думаю, что задача молодыхъ университетскихъ преподавателей именно и заключается въ томъ, чтобы анализировать и отдавать себѣ ясный отчетъ, почему имѣютъ успѣхъ тѣ, къ счастію, многочисленные профессора, общіе ихъ учители, которые до сихъ поръ сохранили секретъ умѣнія привлекать слушателей въ аудиторію. Чѣмъ они добиваются этого результата?

Я крайне сожалѣю, что въ такомъ щекотливомъ вопросѣ я не могу назвать ни одного имени: съ одной стороны мнѣ пришлось бы назвать слишкомъ многихъ, а съ другой стороны — всякое перечисленіе неминуемо имѣло бы характеръ сужденія о неупомянутыхъ. Всякому знакомому съ нашей университетской жизнью (авторъ, очевидно, имѣетъ въ виду петербургскій университетъ, главнымъ образомъ или исключительно юридическій факультетъ) извѣстны тѣ имена, которыя я имѣю въ виду. И у этихъ-то лучшихъ представителей высшаго преподаванія и нужно искать секрета, какъ сдѣлать лекцію интересною» (т. е. вообще цѣнною, полезною, добавимъ отъ себя) «для слушателей».

Я выписалъ весь этотъ пассусъ, потому что это золотыя слова. Несомнѣнно это такъ! Логика ясная и безукоризненная. Лекціи «къ счастію многочисленныхъ профессоровъ» цѣнятся и охотно посѣщаются студентами, соотвѣтственныя науки живутъ въ университетѣ въ теченіе цѣлаго года, а не только въ экзаменное время (и распространяютъ свое вліяніе за предѣлами пространства университетскаго здапія и времени студенческаго періода жизни). Обычныя сужденія о безуспѣшности и негодности лекцій, какъ таковыхъ (въ томъ числѣ и предыдущія разсужденія автора) опровергаются фактами. Вмѣсто этого (нерезоннаго) пріема обсужденія проблемы университетскаго преподаванія слѣдуетъ обратиться къ единственно резонному и подсказываемому фактами пути: къ выясненію причинъ успѣшности лекцій тѣхъ профессоровъ, лекціи которыхъ именно успѣшны. Этимъ предопредѣленъ и научный методъ рѣшенія проблемы. Этотъ методъ долженъ, очевидно, состоять не въ общихъ дедуктивныхъ разсужденіяхъ на основаніи посылокъ, извлекаемыхъ изъ общихъ свойствъ процесса чтенія-слушанія лекціи въ отличіе отъ процесса чтенія учебника и т. п. (каковому методу слѣдуютъ обыкновенно какъ друзья «живого слова», такъ враги лекцій, придумывая въ добавокъ несуще-

ствующія или крайне преувеличивая существующія свойства *); правильный путь, очевидно, состоитъ въ различеніи лекцій и лекцій и въ индуктивномъ сопоставленіи и изученіи имѣющихся въ распоряженіи фактовъ для отысканія факторовъ, отъ которыхъ зависитъ /великая успѣшность однѣхъ лекцій (напр. Фихте, Гегель, Савиньи и т. п.), /средняя успѣшность другихъ, малая успѣшность третьихъ, абсолютная безуспѣшность четвертыхъ, и т. д. Подробности и правила подлежащаго метода (или методовъ: метода различій, метода сопутствующихъ измѣненій, метода сходства, метода остатковъ) описываются въ индуктивной логикѣ. При этомъ незачѣмъ ограничивать кругъ изучаемыхъ фактовъ петербургскимъ университетомъ или даже русскими университетами вообще—не только потому, что приходится изъ деликатности не называть именъ и конкретныхъ фактовъ, а и потому, что не научно было бы дѣлать выводы изъ скуднаго сравнительно количества фактовъ, можетъ быть осложненныхъ особыми условіямм мѣста и времени, когда можно привлечь множество фактовъ изъ области разныхъ временъ, разныхъ университетовъ; когда въ частности можно воспользоваться и такими явленіями, какъ, напр., грандіозный успѣхъ лекцій Фихте, Гегеля (по философіи) или, напр., Савиньи, Вангерова (по римскому праву—«скучный» предметъ), равныхъ которымъ (напр. въ качествѣ матеріала для метода сопутствующихъ измѣненій) теперь не найти, пожалуй даже если пересмотрѣть всѣ теперешніе университеты **).

---

*) Такъ, напр., А. Пиленко говоритъ, что профессоръ „при 100 часахъ въ годъ едва успѣетъ прочитать содержимое тома въ 500 страницъ убористой печати, а у себя дома студентъ прочитаетъ тотъ же томъ, при нѣкоторомъ искусствѣ, въ 16—20 часовъ“, а поклонники лекцій говорятъ, что „лекція есть живое слово, которымъ можно въ часъ сообщить то, что изъ книгъ не узнаешь и за годъ“. Порицатели лекцій говорятъ, что онѣ усыпляютъ мышленіе — друзья, что онѣ пробуждаютъ мышленіе, и т. п. Подобныхъ же сопоставленій можно было бы набрать не мало и изъ сужденій одного лагеря. Одни отвергаютъ лекціи потому, что слушаніе лекцій слишкомъ легкое, не требующее активныхъ усилій, дѣло, другіе потому, что это слишкомъ трудное, требующее слишкомъ большихъ усилій, дѣло. Приведенныя выше слова автора, что „слушаніе лекцій является тяжелымъ трудомъ“, требуетъ весьма интенсивнаго вниманія, „колоссальной затраты воли“ и т. п. и — „пріучаетъ молодежь къ пассивности“ — тоже своеобразное сочетаніе, ибо „колоссальная затрата воли“, „тяжелый трудъ“ и т. д., скорѣе могутъ пріучать къ богатырской силѣ воли, къ колоссальной энергіи, и т. д.

**) Сколько въ послѣднее время приходится читать и слышать разсужденій, выводовъ и предположеній по университетскимъ вопросамъ,

Чѣмъ обильнѣе и разнообразнѣе факты, въ частности чѣмъ болѣе рѣзкіе контрасты, въ томъ числѣ случаи успѣха лекцій, доходящаго до точки «кипѣнія» аудиторіи, до величайшаго энтузіазма и воодушевленія, до духовнаго потрясенія и перерожденія людей, мы включимъ въ нашъ кругозоръ,—тѣмъ крѣпче выводы, тѣмъ лучше познаніе возможнаго значенія и успѣха лекцій и причинъ такихъ явленій. Между прочимъ, надлежаще обильное привлеченіе фактовъ для индуктивнаго сравненія и сопоставленія само бы показало, что петербургскимъ, или даже теперешними русскими университетами вообще, именно нельзя ограничиваться при изученіи лекцій и ихъ значенія и успѣха—подъ страхомъ ошибки отнесенія насчетъ лекцій того, что коренится не въ лекціяхъ, а въ особыхъ явленіяхъ мѣстнаго и временнаго свойства. Впрочемъ, и безъ примѣненія методической и систематической индукціи намъ извѣстно и ясно, напр., то обстоятельство, что въ глазахъ русскаго студенчества (отчасти и общества вообще) въ новое время (и особенно въ новѣйшее) крайне упалъ престижъ университета и университетской каѳедры вообще; а это необходимо должно весьма отрицательно вліять на успѣхъ университетскаго преподаванія, въ частности и на успѣхъ лекцій тѣхъ «общихъ учителей, которые до сихъ поръ сохранили секретъ умѣнія привлекать слушателей въ аудиторію» (и вовлекать, по крайней мѣрѣ часть ихъ, въ науку вообще). Тѣ изъ нихъ, которые привлекаютъ въ аудиторію и заинтересовываютъ въ пользу своихъ лекцій и своей науки десятки, можетъ быть при нормальномъ положеніи университетовъ привлекали бы сотни,—а во всякомъ случаѣ ихъ лекціи сами по себѣ достойны значительно большаго успѣха и высшей оцѣнки, нежели та, которая фактически выпадаетъ на ихъ долю. Виноватъ въ этомъ въ значительной степени уставъ 1884 г., который необходимо долженъ былъ вести къ униженію и умаленію

построенныхъ по типу: post hoc, ergo propter hoc! Это — именно хромающія индукціи, которыя сразу бы улетучились, если бы привлечь больше фактовъ для выводовъ; ошибка этого типа лежитъ, между прочимъ, и въ основаніи анти-лекціоннаго движенія. Вообще очень не хорошо и опасно для надлежащаго приготовленія и разработки предстоящей университетской реформы то, что многіе склонны къ поспѣшнымъ и поверхностнымъ выводамъ на основаніи особыхъ мѣстныхъ данныхъ, а другихъ университетовъ, для сравненія, и вообще иныхъ фактовъ, для провѣрки и углубленія выводовъ, не знаютъ или сохранили о нихъ слишкомъ давнія и смутныя воспоминанія.

значенія университета и университетской каѳедры, между прочимъ и путемъ содѣйствія появленію на каѳедрахъ такихъ элементовъ, которые не въ состояніи поддержать престижъ каѳедры и науки, даже иногда людей, наукою совсѣмъ не интересующихся и къ научному дѣлу вообще неспособныхъ, или недоучившихся и никакого научнаго авторитета и значенія не имѣющихъ; усилили еще это паденіе нѣкоторыя причины новѣйшаго происхожденія (въ частности безпорядки и обстоятельства ихъ сопровождавшія); по моему же убѣжденію, паденіе университетовъ и престижа университетской каѳедры имѣлось бы на лицо и безъ ускоряющаго и усиливающаго вмѣшательства устава 1884 г. Оно бы происходило и при уставѣ 1863 г., который обильнаго притока силъ, возможности строгой сортировки и выбора достойнѣйшихъ изъ многихъ и ревностнаго занятія наукою со стороны кандидатовъ и избранныхъ уже на каѳедру не вызывалъ и не могъ вызывать и поддерживать. Но это уже мое мнѣніе, отчасти идущее въ разрѣзъ съ общимъ мнѣніемъ, видящимъ въ уставѣ 1863 г. идеалъ университетскаго устава, и это мнѣніе требуетъ особаго поясненія и обоснованія, которое я надѣюсь доставить впослѣдствіи. Во всякомъ же случаѣ, и независимо отъ такого моего «особаго мнѣнія», несомнѣнно то положеніе, что привлеченіе, напр., и явленій преуспѣвающихъ университетовъ, напр., германскихъ, и вообще умноженіе фактическаго матеріала и расширеніе индуктивнаго кругозора только можетъ способствовать успѣху изслѣдованія университетской проблемы. Но съ этою поправкою я вполнѣ принимаю путь изслѣдованія, указанный А. Пиленко, какъ единственно правильный путь отысканія свѣта относительно лекціонной системы университетскаго преподаванія и условій ея успѣха (т. е. удачности и успѣха университетовъ, какъ учебныхъ заведеній вообще).

Но къ сожалѣнію самъ авторъ, намѣтивъ этотъ путь, не идетъ по нему, а совершаетъ логическій скачекъ въ сторону или въ противоположномъ правильному направленіи, я ужъ не знаю куда, чтобы вывести на сцену какъ deus ex machina различіе между нѣкоторыми, по его мнѣнію, особенно интересными и въ то же время трудными вопросами («такихъ вопросовъ въ каждой наукѣ—немного»), съ одной стороны, и всѣми прочими вопросами, съ другой стороны, и установить постулятъ, что вся система науки должна быть предоставлена учеб-

нику, а предметомъ лекцій должны быть эти избранные «немногіе» вопросы, для чего достаточно, можетъ быть, одной лекціи въ недѣлю или еще меньшаго количества лекцій (минимума авторъ не называетъ), а «максимальное ихъ количество не должно превышать 2—3 часовъ въ недѣлю на предметъ (а не шесть, какъ по дѣйствующему уставу)». Вѣдь «общіе учители», «имѣющіе успѣхъ», «сохранившіе секретъ»... не изобрѣтеннымъ авторомъ секретомъ пользуются; они читаютъ не нѣсколько лекцій, посвященныхъ избраннымъ вопросамъ, максимумъ 2—3 часа въ недѣлю, а систематическіе курсы, причемъ нѣкоторымъ наукамъ посвящается не 6 годичныхъ лекцій, а значительно больше, ибо чтеніе продолжается больше года или дѣлится между двумя преподавателями. И, между прочимъ, читалось прежде и читается «общими учителями» столько лекцій, сколько ихъ читается, не потому, чтобы это было предписано уставомъ (сообщеніе автора, что по уставу полагается по 6-и часовъ на каждый предметъ—ошибочно), а потому, что нельзя больше читать по каждой наукѣ безъ обремененія слушателей слишкомъ большимъ числомъ лекцій. Если по какой наукѣ читается шесть годичныхъ лекцій (или еще меньше, напр. 5, 4, 3), то именно потому, что, какъ ни желательно увеличеніе ихъ числа, приходится ограничиваться въ виду многихъ другихъ важныхъ наукъ. И это скажетъ автору каждый любящій и уважающій свою науку и свое профессорское дѣло профессоръ, особенно же тѣ, которые обладаютъ искомымъ «секретомъ» успѣха лекцій. Во всякомъ же случаѣ по тому пути изслѣдованія, который столь удачно намѣтилъ авторъ, онъ бы никогда не могъ придти къ тому открытію, которое онъ сдѣлалъ,—просто потому, что секретъ успѣха лекцій «къ счастію многочисленныхъ» профессоровъ долженъ состоять въ томъ, что они дѣлаютъ, а не въ томъ, чего они вовсе не дѣлаютъ.

Путь изученія фактовъ даетъ только очевидное и несомнѣнное опроверженіе, а никоимъ образомъ не подтвержденіе теоретическихъ мыслей и практическихъ предложеній автора.

Между прочимъ, подъ наиболѣе интересными и вмѣстѣ съ тѣмъ наиболѣе сложными и трудными вопросами авторъ разумѣетъ «общіе вопросы о сущности, цѣли и методахъ науки, о ея роли въ общей схемѣ человѣческаго знанія и объ основныхъ ея посылкахъ. Эта часть является наиболѣе интересною и въ то же время наиболѣе трудною для пониманія и для

изложенія: ее можно назвать частью методологическою, ибо въ ней играетъ наиболѣе важную роль вопросъ, какъ изложить данную проблему» (авторъ, вѣроятно, хотѣлъ сказать: какъ ставить и путемъ какихъ научныхъ пріемовъ рѣшать проблемы данной категоріи, ибо, конечно, не въ «изложеніи» дѣло въ научной методологіи).

Не мнѣ спорить противъ мысли автора о важности, интересности и трудности этихъ, методологическихъ проблемъ. Доказательству важности и разработкѣ этихъ проблемъ въ области юридическихъ наукъ посвящены всѣ мои научные труды и силы *).

Отсутствіе методологической сознательности въ области правовѣдѣнія и обычное незнакомство юристовъ съ научной методологіей, а равно отсутствіе интереса къ методологическимъ проблемамъ ихъ наукъ и почти полное отсутствіе соотвѣтственныхъ изслѣдованій—представляются мнѣ основнымъ недостаткомъ и пробѣломъ этихъ наукъ; ближайшею и существенною задачею нашего поколѣнія представляется мнѣ методологическій пересмотръ постановки юр. наукъ и восполненіе этого именно пробѣла науки о правѣ вообще.

Но, несмотря на всю мою приверженность именно къ про-

---

*) Основная цѣль моихъ нѣмецкихъ монографій—не въ рѣшеніи спеціальныхъ проблемъ, а въ доказательствѣ возможности и необходимости созданія науки политики права и въ выработкѣ основныхъ посылокъ и научнаго метода для рѣшенія вопросовъ законодательной политики. Въ сочиненіяхъ и статьяхъ на русскомъ языкѣ сверхъ этихъ проблемъ имѣется въ виду надлежащая постановка догматики права, очищеніе догматики отъ искаженій, внесенныхъ т. н. практическо-догматическою школою, теоріей „интересовъ“ (Ihering); уясненіе связи юридико-догматическаго метода съ идеей законности и необходимости соблюденія чистоты этого метода, въ частности гонимой и осмѣиваемой въ послѣднее время подъ вліяніемъ ученій Іеринга „юр. логики“ и „конструкціи“ со стороны толкующихъ и примѣняющихъ право, какъ важнаго условія матеріальнаго и духовнаго благосостоянія и прогресса народа. Главная цѣль сочиненій по теоріи права развить, обосновать и примѣнить къ рѣшенію подлежащихъ проблемъ психологическую точку зрѣнія и соотвѣтственный методъ. Главная цѣль историко-юридическихъ изслѣдованій, разсѣянныхъ между правно-политическими: доказать, что проблемъ исторіи права нельзя (подобно Іерингу) объяснять сознательно-цѣлевымъ творчествомъ правосоздателей, а равно и развитіемъ т. н. „соціальной матеріи“ (историческій матеріализмъ, марксизмъ), а что дѣло идетъ объ эмпирически-безсознательномъ приспособленіи нормъ и порядка общежитія (въ качествѣ добавочной, необходимой для нормальной общественной жизни, мотивацiи) къ массовой психикѣ, въ частности къ достигнутому этическому уровню народа, и т. д.

блемамъ, названнымъ авторомъ, и радость по поводу возвеличенія ихъ съ его стороны, я все-таки считаю долгомъ высказаться здѣсь противъ возведенія ихъ въ единственный или даже главный предметъ университетскихъ чтеній. Я даже не совѣтую посвящать имъ сколько-нибудь значительной части общихъ лекціонныхъ курсовъ по университетскимъ наукамъ.

Между прочимъ, я въ началѣ своей преподавательской дѣятельности такъ увлекался этими проблемами и въ лекціяхъ, что посвящалъ спеціально методологическому «Введенію» (въ общемъ смыслѣ совокупности проблемъ, указываемыхъ авторомъ), положимъ, не всѣ лекціи, но все-таки около трети времени. Но по мѣрѣ преподавательскаго опыта, я съ каждымъ годомъ сокращалъ эту часть курса въ пользу менѣе абстрактныхъ, матеріальныхъ (въ отличіе отъ формальныхъ, методологическихъ) проблемъ моей науки и все еще дальше иду въ сокращеніи этой части курса, какъ я самъ ни люблю эти именно проблемы; я предполагаю даже со временемъ низвести ее въ общемъ курсѣ до возможно краткихъ, совсѣмъ уже не могущихъ быть выброшенными общихъ опредѣленій и поясненій, а объявить вмѣсто этого спеціальный методологическій курсъ для особенно образованныхъ (въ частности въ области философіи, логики и научной методологіи, но и въ области матеріальнаго содержанія юр. наукъ) студентовъ съ приглашеніемъ и «оставленныхъ при университетѣ», буде кто изъ нихъ пожелаетъ придти послушать;—ибо только такіе, уже образованные юристы, обладающіе еще и извѣстнымъ минимумомъ образованія въ области гносеологіи, общей логики и общей научной методологіи, обладаютъ надлежащей подготовкой для оцѣнки и вполнѣ сознательнаго усвоенія этихъ проблемъ, составляющихъ для другихъ въ существѣ дѣла наукуонеизвѣстной имъ еще наукѣ. Прежде нужно ознакомиться съ матеріальнымъ содержаніемъ самой науки, а потомъ уже дѣлаются интересными и понятными разсужденія объ этомъ, по крайней мѣрѣ хоть въ общихъ чертахъ, уже знакомомъ предметѣ.

Поэтому я думаю, что не только мои первые опыты именно въ рекомендуемомъ авторомъ направленіи были неудачны (мнѣ извѣстно, что нѣкоторые отчаявались и отставали за невозможностью слѣдить), но что и другіе преподавательскаго успѣха на этой почвѣ не достигли бы.

Что же касается «общихъ учителей» и ихъ «секрета», то

и подавно можно ручаться, что онъ кроется не въ «методологической части»; въ этомъ наглядно убѣждаетъ содержаніе печатныхъ руководствъ по разнымъ юридическимъ наукамъ, не только такъ сказать средняго типа учебниковъ по юридическимъ наукамъ, но даже и наиболѣе знаменитыхъ руководствъ наиболѣе авторитетныхъ юристовъ и первыхъ свѣтилъ нашихъ наукъ. Методологическая часть здѣсь обыкновенно блещетъ полнымъ и абсолютнымъ отсутствіемъ, такъ что приходится развѣ удивляться инстинктивному научному такту и врожденному таланту этихъ ученыхъ, обыкновенно вовсе не разсуждающихъ о пріемахъ мышленія, о надлежащей постановкѣ и научныхъ методахъ рѣшенія ихъ проблемъ и т. д. и тѣмъ не менѣе инстинктивно удачно или даже геніально мыслящихъ и рѣшающихъ подлежащія матеріальныя проблемы. Иногда же приходится скорбѣть о неразвитости методологической части и думать, сколь еще болѣе крупныхъ и цѣнныхъ результатовъ они бы достигли, при ихъ эрудиціи и талантѣ, еслибы наши науки обладали развитымъ методологическимъ базисомъ.

Въ указаніяхъ автора заключается зерно истины по стольку, по скольку дѣло идетъ о томъ, чтобы не наполнять лекцій матеріаломъ для памяти и запоминанія, а не для ума и мышленія. Конечно, нелѣпо было бы посвящать лекціи перечисленіямъ разныхъ исключеній (въ родѣ: много есть именъ на is masculini generis и т. д.), цифръ, именъ и т. п. Для сего предназначается особаго рода занятіе, состоящее въ многократномъ повтореніи для запоминанія и именуемое на учебномъ жаргонѣ зубристикою (между прочимъ, занятіе, въ извѣстной мѣрѣ необходимое и въ университетѣ, но, конечно, невозможное во время лекціи). Лекція есть громкое мышленіе, а не громкое долбленіе. Но это, конечно, не составляетъ «секрета» нѣкоторыхъ только профессоровъ, а представляетъ общеизвѣстную и само собою разумѣющуюся истину. Впрочемъ, я готовъ признать, что напомнить ее нѣкоторымъ университетскимъ преподавателямъ, можетъ быть, не было бы лишнимъ дѣломъ; но это напоминаніе имѣло бы скорѣе характеръ не сообщенія новой истины, а обращенія къ чувству долга; оно имѣло бы смыслъ требованія не избавлять себя путемъ чтенія своего учебника или писанной или печатной компиляціи изъ чужихъ учебниковъ — отъ труда старательнаго приготовленія къ лекціямъ.

Что же касается вопросовъ, дающихъ пищу для ума и мысли и, слѣдовательно, для университетскихъ лекцій, то ихъ, можно сказать, въ тысячу разъ больше, нежели количество методологическихъ вопросовъ; въ каждой наукѣ ихъ такъ много, что не только 6, а и 36 лекцій въ недѣлю ими по каждой наукѣ можно было бы заполнить съ успѣхомъ, еслибы не конкуренція другихъ наукъ и необходимость ограниченія. И «интересныхъ» и «трудныхъ» проблемъ въ каждой наукѣ — безчисленное множество. Наука вообще не различаетъ «интересныхъ» и «неинтересныхъ» проблемъ. Кто не интересуется данною наукою, напр., тѣ слушатели, которыхъ профессору не удалось не только воодушевить, но и просто заинтересовать въ пользу своей науки, тому она вообще неинтересна, кто же полюбилъ данную науку, тому всякая истина, даже и очень малая, интересна и дорога.

Говорятъ про нѣкоторыя науки, что онѣ неинтересны. «Что можетъ быть скучнѣе пандектовъ»! Такіе и т. п. комплименты приходится слышать съ разныхъ сторонъ по адресу науки римскаго гражданскаго права. Однако же есть ученые, которые всю жизнь съ воодушевленіемъ этой наукѣ посвящаютъ и студентовъ ею увлекаютъ.

Я уже не говорю о такихъ корифеяхъ романизма, какъ напр. Савиньи, но очень интересно, даже положительно трогательно слышать разсказы представителей старшаго поколѣнія о лекціяхъ Вангерова по римскому праву. Они даже теперь въ азартъ и энтузіазмъ попадаютъ, когда затронутъ эту тему. Вангеровъ, между прочимъ, крупный романистъ, но читалъ онъ именно римское право, а не методологію романистической науки таковой вообще не существуетъ, а методологія цивилистики вообще—и теперь скорѣе отсутствуетъ, чѣмъ присутствуетъ). Характерно и интересно, что онъ начинаетъ предисловіе къ своему «Lehrbuch der Pandekten» рѣшительнымъ протестомъ противъ фрагментарнаго чтенія лекцій. Не избранныя части и матеріи, «а вся система науки, какъ единое цѣлое, въ органической связи, должна быть представлена слушателямъ» (nicht blos fragmentarisch..., sondern das Ganze des Systems in seinem organischen Zusammenhange den Zuhörern zur Anschauung bringe). Это онъ считаетъ «существеннымъ условіемъ» (wesentliches Erforderniss) общаго лекціоннаго курса, приписывая при этомъ «живому слову вполнѣ стоящаго на уровнѣ своей науки

(вполнѣ владѣющаго ея содержаніемъ) учителя величайшее значеніе» (von der höchsten Bedeutung) при соблюденіи указаннаго требованія. /Дальнѣйшимъ условіемъ успѣха и пользы лекціоннаго (устнаго) курса науки пандектнаго права/онъ выставляетъ требованіе, чтобы «слушателямъ доставлялись и изслѣдованія, углубляющіяся въ тончайшія детали» (Es muss aber eine Pandecten-Vorlesung, wenn sie ihren Zweck vollständig erreichen will, dem Zuhörer auch Untersuchungen vor Augen legen, die in das feinste Detail eingehen). Въ пользу этого положенія, съ которымъ я тоже вполнѣ согласенъ, онъ, между прочимъ, указываетъ на то, что именно этимъ путемъ лучше всего «создается и оживляется юридическое чутье у слушателей» (Erweckung und Belebung des juristischen Sinns der Zuhörer). /

Совсѣмъ далекъ былъ отъ мышленія о методологическихъ вопросахъ умершій недавно учитель молодого поколѣнія нашихъ романистовъ—Эккъ. И особымъ творческимъ талантомъ онъ даже не отличался, но зато отличался большою эрудиціей (пріобрѣтенною и поддерживаемою, конечно, большимъ трудомъ), большимъ научнымъ критическимъ тактомъ и смысломъ, а главное большою любовью и преданностью своему дѣлу; читалъ онъ не одну или двѣ лекціи въ недѣлю, а обычное количество часовъ, и аудиторія всегда бывала полная, успѣхъ лекцій огромный, значительно большій, чѣмъ у многихъ профессоровъ, читающихъ т. наз. «интересныя», напр., теперь модныя, науки, политическую экономію и т. п. Между прочимъ, и онъ очень любовно относился къ детальной отдѣлкѣ (отнюдь не превращая этимъ лекціи въ устное справочное изданіе). Въ этой детальной очень тщательной разработкѣ (въ особенности, напр., наслѣдственнаго права) собственно и заключалось главное преимущество и главная сила и прелесть его лекцій (въ болѣе крупныхъ и общихъ проблемахъ онъ былъ не такъ силенъ).

Какъ бы то ни было, секретъ успѣха университетскаго преподаванія, т. е. лекцій, не въ сокращеніи ихъ числа (такой совѣтъ раціоналенъ только по адресу не имѣющихъ успѣха профессоровъ) и отнюдь не въ сведеніи ихъ къ нѣкоторымъ наиболѣе «интереснымъ» проблемамъ; и подавно не въ сведеніи къ проблемамъ методологическаго свойства (доступнымъ и интереснымъ главнымъ образомъ для ученыхъ, да и то не всѣхъ).

Между прочимъ, и то основаніе, которое авторъ приводитъ въ пользу посвященія лекцій спеціально методологической части науки, вовсе не соотвѣтствуетъ выводу. А именно, по этому вопросу авторъ сообщаетъ слѣдующее:

/Методологическую часть «необходимо излагать устно. Общія проблемы всякой науки настолько сложны и трудны для неподготовленнаго пониманія, что ихъ нужно излагать съ каѳедры, широко пользуясь всѣми тѣми средствами для наиболѣе яркаго изображенія, которыми располагаетъ ораторъ, ничѣмъ не стѣсненный въ своей рѣчи. Всѣ эти трудныя проблемы надо изобразить въ выпуклой формѣ, дѣйствующей на воображеніе—и слѣдовательно въ этой области книга не можетъ конкурировать съ живымъ словомъ, не будучи въ состояніи давать столь же яркіе образы. Но совсѣмъ иначе обстоитъ дѣло съ частью энциклопедической. Оратору тутъ дѣлать нечего».

Я не согласенъ съ отождествленіемъ университетской лекціи съ произведеніемъ ораторскаго искусства, а профессора съ ораторомъ, и не вижу задачи лекціи въ томъ, чтобы она «дѣйствовала на воображеніе», давала «яркіе образы» и т. п.; но допустимъ условно, что авторъ правильно характеризуетъ научную лекцію и ея задачу; развѣ отсюда вытекаетъ какой-либо аргументъ въ пользу методологической части; совсѣмъ напротивъ, это—проблемы, именно по существу своему исключающія не только «дѣйствіе на воображеніе» и «яркіе образы», но вообще всякіе образы. Это наиболѣе абстрактная область науки, она находится въ наибольшей коллизіи съ «дѣйствіемъ на воображеніе» и т. д. Скорѣе изъ приведенной характеристики смысла лекцій можно вывести наибольшую пригодность ихъ для описанія конкректныхъ явленій, предметовъ, событій, эпохъ и т. п. /

II.

Значительно далѣе, въ дѣлѣ сокращенія лекціоннаго элемента въ университетскомъ преподаваніи, нежели А. Пиленко, котораго, пожалуй, въ концѣ концовъ скорѣе можно причислить къ друзьямъ лекціонной системы, нежели къ противникамъ, идетъ проф. Казанскій. Послѣдній совершенно исключаетъ систематическіе лекціонные курсы и рекомендуетъ вмѣсто нихъ совсѣмъ иную систему прохожденія общихъ курсовъ уни-

верситетскихъ наукъ *). Что касается лекцій, то онѣ допускаются по его системѣ только въ качествѣ такъ сказать hors d'oeuvre для возбужденія аппетита предъ настоящей трапезой или между настоящими plats:

/«Прежде всего небезполезно, сообщаетъ онъ—тоже въ видѣ закуски предъ изложеніемъ предлагаемой имъ системы,—чтобы профессоръ, приступая къ занятіямъ со своими слушателями, произнесъ передъ ними рѣчь, или даже двѣ-три рѣчи, въ которыхъ сдѣлалъ бы общую характеристику своего предмета, стараясь раскрыть внутренній духъ, основныя начала и главное содержаніе его и показать его привлекательныя и полезныя стороны... Подобная рѣчь будетъ произнесена съ увлеченіемъ и познакомитъ присутствующихъ какъ съ предметомъ, за который они берутся, такъ и тѣмъ лицомъ,—что также важно,—которое съ ними будетъ заниматься. Заявленія лица, посвятившаго жизнь на служеніе наукѣ, должны оказать воспитывающее, побуждающее къ труду и къ истинѣ, впечатлѣніе на слушателей. Извѣстно, какъ важно знать лично того, чьи сужденія мы изучаемъ. Фигура его, стоящая передъ нами, объяснитъ намъ многое, что безъ этого не было бы понятно»/(стр. 43).

Между прочимъ, еслибы не знать уничтожающей критики лекціонной системы, содержащейся въ первой части брошюры проф. Казанскаго (стр. 15 и сл.), то можно было бы подумать, что онъ величайшій другъ лекцій, склонный приписывать имъ не только дѣйствительныя и возможныя хорошія свойства, но и (вслѣдствіе крайняго увлеченія въ пользу лекцій) невозможныя и даже немыслимыя. Оказывается, что двѣ-три или даже одна лекція, т. е. 120 или даже 40 минутъ (такова обычная продолжительность у насъ лекцій) устнаго чтенія могутъ доставить слушателямъ «общую характеристику» науки, «раскрыть имъ внутренній духъ, основныя начала и главное содержаніе» науки, да еще сверхъ всего этого «показать привлекательныя и полезныя стороны» данной науки. Если даже считать, напр., по одной минутѣ на одну характерную черту данной науки, напр., 10 минутъ на характеристику науки, тоже десять минутъ на «раскрытіе внутренняго духа науки», по одной минутѣ или даже по секундѣ на каждое «основное

*) П. Казанскій, къ вопр. о постановкѣ преподаванія на юр. фак. 1901 г., ср. стр. 13: „будетъ имѣть интересъ не только для юридическаго, но и для другихъ факультетовъ".

начало», напр., тоже десять минутъ на всѣ основныя начала, еще десять минутъ на прочее «главное содержаніе» науки, и то ужъ не осталось бы времени на «показаніе привлекательныхъ и полезныхъ сторонъ». Очевидно, авторъ приписываетъ лекціи болѣе чудодѣйственную силу, нежели, напр., «раскрытіе внутренняго духа науки» въ 10 минутъ. Положимъ, онъ приписываетъ великую объяснительную силу «фигурѣ, стоящей передъ нами», она «объяснитъ намъ многое, что безъ этого не было бы понятно». Но все-таки, даже если, напр., считать такъ, что во время раскрытія половины внутренняго духа науки путемъ лекціи, вторую половину этого внутренняго духа успѣваетъ раскрыть фигура (путемъ быстрой пантомимы или какъ либо иначе), или на каждое словесно объясненное основное начало науки приходится не менѣе одного, объясненнаго фигурою, то все-таки трудно себѣ представить столь быстрое и чудесное дѣйствіе лекціи, какъ его описываетъ почтенный авторъ.

Болѣе естественно и понятно, если авторъ, допуская возможность еще нѣсколькихъ лекцій въ антрактахъ при прохожденіи курса по иному методу, приписываетъ лекціямъ слѣдующее цѣнное и важное вліяніе: /«Нѣсколько рѣчей, произнесенныхъ во время прохожденія курса науки, необходимы для поддержанія въ слушателяхъ энергіи въ занятіяхъ, для передачи имъ бодраго отношенія къ ученію и для укрѣпленія нравственнаго вліянія на нихъ учащаго. Всего важнѣе при этомъ насажденіе въ нихъ любви къ труду, стремленія къ истинѣ, возбужденіе въ слушателяхъ чувства логичности мышленія... непримиримости съ противорѣчіями, или чувства ясности и послѣдовательности мысли» (стр. 43)./Но только эти прекрасныя слова, къ которымъ я съ удовольствіемъ и вполнѣ присоединяюсь, плохо мирятся съ требованіемъ устраненія систематическихъ лекцій и допущеніемъ только начальной одной рѣчи или двухъ-трехъ — и нѣсколькихъ рѣчей внѣ всякой системы въ теченіе прохожденія курса. Развѣ то чувство «стремленія къ истинѣ», «непримиримости съ противорѣчіями», «чувство ясности и послѣдовательности мысли», которое авторъ совершенно правильно считаетъ своимъ долгомъ профессора внушать слушателямъ своими лекціями, не подсказало ему, что здѣсь у него явное противорѣчіе, а во всякомъ случаѣ о «послѣдовательности мысли» не можетъ быть и рѣчи; не говоря уже о томъ, что описаніе по истинѣ чудесныхъ силъ лекціи

въ области «раскрытія» внутренняго духа, основныхъ началъ и т. д., вообще въ области выясненія и сообщенія знаній, а равно и прекрасныхъ свойствъ ихъ въ области научной этики, любви къ научному труду, стремленія къ истинѣ и т. п.—находится въ поразительномъ противорѣчіи съ тѣмъ, какъ въ его же брошюрѣ (стр. 15—22) описываются лекціи и ихъ безполезность и даже вредность. Тамъ у него лекціи «не давая знанія, не даютъ и воспитанія», а насаждаютъ только «любовь къ громкому слову, къ красивой фразѣ, къ поверхностному отношенію къ вопросамъ серьезнымъ и труднымъ», «должны убивать способность къ упорному самостоятельному труду и мышленію»; тамъ даже оказывается, что невозможна вообще научность лекцій. /(«Если профессоръ читаетъ общедоступно, преподаваніе перестаетъ быть высшимъ, если чтеніе носитъ дѣйствительно научный характеръ, оно не по силамъ учащимся» (стр. 17)./ Развѣ эти отрицательныя свойства лекцій превратятся въ противоположныя положительныя качества вслѣдствіе того, что вмѣсто методическаго и систематическаго чтенія избирается отрывочное и безсистемное?

Мѣсто упраздняемыхъ въ качествѣ систематическаго пріема университетскаго преподаванія лекцій занимаетъ по системѣ проф. Казанскаго задаваніе уроковъ по учебнику и «собесѣдованія» по «считающейся прочитанной студентами части учебника».

При этомъ университетскія руководства, по мнѣнію автора, не должны имѣть характера ученыхъ трудовъ. Они должны быть чужды ученаго аппарата, ссылокъ на первоисточники, указаній литературы. «Обременять само руководство сносками на литературу и первоисточники нѣтъ никакой цѣли. Для учащихся они не нужны. Мѣсто ихъ въ ученыхъ трудахъ» (стр. 45). Это, повидимому, нѣсколько неудачная форма выраженія той мысли, что учебники должны быть кратки и имѣть догматическій характеръ, что составители ихъ не должны излагать прочихъ теорій, кромѣ принятаго въ учебникѣ мнѣнія, вступать въ полемику съ ними и т. д., чтобы не «обременять» учебника. «Сноски на литературу и первоисточники» собственно учебника, т. е. учащихся (которые, конечно, такихъ примѣчаній не заучиваютъ), вовсе не обременяютъ, а только даютъ имъ на университетское и послѣдующее время цѣнныя указанія для провѣрки положеній учебника, самостоятельнаго чтенія и т. д.

Особенно странно требованіе удаленія ссылокъ на источники въ сочиненіи, трактующемъ о надлежащей постановкѣ преподаванія на юридическихъ факультетахъ. Всякое юридическое, въ собственномъ смыслѣ, положеніе по самой природѣ позитивнаго права виситъ на воздухѣ и не имѣетъ никакого смысла, если оно не опирается на источники и не легитимируется ими. При томъ заставлять учить положенія позитивнаго права на вѣру не только противорѣчитъ природѣ права, но и вредитъ самой идеѣ и духу права, идеѣ «законности» (правомѣрности), ибо для устраненія произвола и усмотрѣнія, для развитія правомѣрности, законности, для выработки юриста, какъ слѣдуетъ быть (и администраторъ долженъ быть юристомъ), необходимо созданіе привычки не выдумывать и не примѣнять положеній, неизвѣстно откуда взятыхъ, а признавать всегда святость и непоколебимость закона, пока онъ существуетъ, всегда изъ него исходить, не взирая ни на какіе интересы, ни на какихъ лицъ и т. д. Поэтому юридическія руководства безъ ссылокъ на источники мы считаемъ не только лишенными смысла, но и прямо вредными, ибо они ведутъ къ разъединенію тѣхъ идей, которыя въ умѣ и представленіи каждаго юриста должны состоять въ прочной и постоянной ассоціаціи. То, что авторъ совѣтуетъ, не «надлежащая» школа для юриста, а порча и развращеніе юридической психологіи. Раціональныя юр. руководства не только должны воплощать въ себѣ идею правомѣрности и свидѣтельствовать о ней постоянно путемъ ссылокъ на источники, но по возможности они должны заставлять изучающаго имѣть подъ рукою самые эти источники и при чтеніи заглядывать въ нихъ для провѣрки по крайней мѣрѣ нѣкоторыхъ положеній, напр., имѣющихъ особо важное значеніе, зависящихъ отъ такого, а не иного, защищаемаго другими, толкованія источниковъ и т. п. Напр., учебникъ гражданскаго права долженъ (и легко можетъ) заставить заглядывать при чтеніи въ гражданскій кодексъ, учебникъ уголовнаго права—въ уголовное уложеніе, учебникъ административнаго права — въ источники административнаго права и т. д.

Но затѣмъ всякія научныя руководства, по моему убѣжденію, должны содержать по возможности, по крайней мѣрѣ въ болѣе важныхъ и сомнительныхъ случаяхъ, ссылки на данныя, легитимирующія ихъ положенія, и даже старательно избѣгать въ подлежащихъ случаяхъ преподнесенія положеній на вѣру.

Это необходимо для развитія и укрѣпленія критическаго образа мыслей и міросозерцанія. Противоположное отношеніе можетъ только способствовать развитію привычки слѣдовать непровѣреннымъ и недоказаннымъ положеніямъ и фразамъ, житейскому и иному догматизму. Съ тѣхъ же точекъ зрѣнія подчасъ нельзя избѣгать и указанія другихъ, заслуживающихъ вниманія, теорій, кромѣ принятаго въ учебникѣ мнѣнія, а устраненіе ссылокъ на литературу полезно развѣ съ точки зрѣнія компиляторовъ, желающихъ заимствовать тайно и скрыть компилятивный характеръ изложенія (что, къ сожалѣнію, въ новое время встрѣчается все чаще и чаще именно путемъ неуказанія литературы или такого отдѣленія литературы отъ текста, что происхожденіе компилируемыхъ положеній скрывается).

Несмотря на невысокій уровень руководства, какъ его себѣ представляетъ проф. Казанскій, учебникъ подвергается предъ ученіемъ, кромѣ дѣленія на уроки, еще особому приноровленію къ разучиванію. Происходитъ «размѣтка», при чемъ «могутъ быть также сдѣланы указанія на errata книги, вычеркнуты нѣкоторые отдѣлы ея и т. п.» (стр. 44). Этимъ, замѣтимъ отъ себя, поощряются, между прочимъ, особаго рода «собесѣдованія» между профессоромъ и студентами, просьбы вычеркнуть еще... и т. п.,—явленія, признаваемыя теперь въ университетской жизни неприличными, хотя дефекты экзаменной системы и создаютъ особые стимулы и мотивы для «размѣтки учебника» и т. п. явленій.

Далѣе, происходитъ поученіе младенцевъ, какъ учить учебникъ, «въ какомъ порядкѣ надо читать, на что обращать вниманіе, какія замѣтки дѣлать по книгѣ и что списывать въ отдѣльную тетрадь, словомъ (профессоръ) объясняетъ, какъ надо, по его мнѣнію, учиться *). Вмѣстѣ съ тѣмъ профессоръ выясняетъ... условія прохожденія ими соотвѣтствующаго испытанія» (стр. 44).

Теперь у насъ заводить этого рода разговоры (о томъ, что́ потребуется на экзаменѣ), особенно въ началѣ курса, считается по академическимъ воззрѣніямъ неприличнымъ, хотя опять таки ненормальная постановка экзаменовъ способствуетъ возникно-

*) Авторъ, повидимому, полагаетъ, что студенты не научились въ гимназіи разучивать элементарныхъ учебниковъ. Характерно, что сторонники введенія пріемовъ преподаванія низшихъ школъ въ университеты упрекаютъ лекціонную систему въ томъ, что она устраняетъ почву для самодѣятельности учащихся.

венію такихъ разговоровъ въ началѣ года, ибо студентамъ интересно знать, не потребуетъ ли профессоръ слишкомъ много на экзаменѣ, въ такомъ случаѣ лучше записаться на лекціи къ болѣе сговорчивому. По существу профессоръ долженъ, конечно, не только самъ не возбуждать идеи, что университетская наука сводится къ ученію «размѣченнаго» учебника къ экзамену, но всѣми силами препятствовать возникновенію такой ассоціаціи идей.

«Наконецъ, профессоръ дѣлаетъ необходимыя добавленія къ изучаемому отдѣлу, если, подразумѣвается, онъ не успѣлъ дать ихъ ранѣе въ печатномъ видѣ, какъ приложеніе къ учебнику»... и т. д. (стр. 44).

«Когда извѣстное время прошло и положенная часть учебника считается прочитанной студентами, профессоръ приступаетъ къ собесѣдованіямъ съ ними по этому отдѣлу. Послѣднія тянутся все время, пока сами слушатели изучаютъ, согласно росписанію, слѣдующую часть. Прежде всего, если явится необходимость, профессоръ иллюстрируетъ данный отдѣлъ учебника рѣчью, имѣющей предметомъ разъясненіе соотвѣтствующихъ текущихъ событій, — что весьма важно, — напр., какого нибудь общественнаго движенія, процесса, международнаго конгресса и т. п. Рѣчь эта можетъ быть вовсе и не напечатана, такъ какъ знать сообщаемое въ ней не обязательно» (стр. 45). Смыслъ этого указанія автора, повидимому, тотъ, что знать это «весьма важное» сообщеніе совсѣмъ не важно, потому что его знаніе не требуется на экзаменѣ.

Затѣмъ учащимся можно обращаться съ вопросами, причемъ «всего удобнѣе», чтобы вопросы эти «излагались въ письменной формѣ для того, чтобы преподаватель могъ взять съ собою на домъ вопросный листъ и отвѣтить на него въ слѣдующій разъ» (стр. 45). По моему, напрасно авторъ боится. При предлагаемой имъ постановкѣ «университетскаго преподаванія» не опасно даже и очень невѣжественному и ограниченному «профессору» отвѣчать на вопросы и даже допускать споры со стороны студентовъ и безъ особаго приготовленія къ возбуждаемымъ вопросамъ. Умственный уровень студенчества былъ бы таковъ, что «профессоръ» чувствовалъ бы себя въ полной безопасности. Теперь, пожалуй, особенно въ виду возведенія на университетскія каѳедры лицъ, въ наукѣ не особенно сильныхъ или не сдѣлавшихъ даже ни одной научной работы, мѣра, рекомендуемая авторомъ, не лишена смысла и остроумія,

ибо съ точки зрѣнія университетской политики нѣтъ ничего опаснѣе и зловреднѣе, какъ униженіе и компрометированіе достоинства университетской каѳедры.

Во время разъясненія этихъ вопросовъ «профессоръ можетъ познакомить слушателей со своими собственными взглядами на тотъ или другой вопросъ, если въ основаніе занятій положенъ учебникъ другого лица», стр. 46, и если, добавимъ отъ себя, такіе «собственные взгляды» будутъ имѣться въ распоряженіи у профессоровъ, преподающихъ по рецептамъ проф. Казанскаго. Въ теперешнемъ понятіи профессора (profiteri) заключается, какъ само собою разумѣющееся положеніе, что профессоръ всегда излагаетъ, преподаетъ «свои взгляды», а не чужіе (что не означаетъ необходимо новыхъ открытій, впервые выставленныхъ взглядовъ), хотя къ экзамену студентамъ приходится готовиться нерѣдко не по учебнику своего профессора. Въ такой двойственности нѣтъ ничего вреднаго въ области высшаго преподаванія, вообще въ области преподаванія для взрослыхъ, даже есть нѣкоторыя преимущества—меньше догматизма, больше матеріала для сравненія и критическаго отношенія. Но при системѣ разучиванія уроковъ по учебникамъ истинные ученые среди «преподавателей» такихъ учебныхъ заведеній представляли бы развѣ исключеніе, большинство составляли бы именно преподаватели по учебникамъ, не больше; да и «студентамъ» этихъ заведеній, пожалуй, не интересно было бы знать то, что «не обязательно» въ смыслѣ проф. Казанскаго, т. е. не требуется на экзаменѣ, какъ не пропечатанное въ размѣченномъ учебникѣ *).

«Кончивъ все это, профессоръ приступаетъ къ бесѣдѣ съ отдѣльными изъ своихъ учениковъ о прочитанномъ отрывкѣ, давая по возможности каждому нужныя разъясненія и дополненія и самъ предлагая вопросы» (стр. 46).

Эти бесѣды, судя по описанію автора, стр. 46, 47, имѣютъ характеръ не экзаменованія, а обученія. Объ отмѣткахъ онъ не говоритъ здѣсь вовсе. Положимъ, изъ другихъ мѣстъ его книги видно, что участіе въ такихъ занятіяхъ, а равно и

---

*) Во время отвѣтовъ по взятому на домъ «вопросному листу», «можетъ сообщаться не только то, что уже стало достояніемъ науки, но и то, что еще обсуждается, изслѣдуется спеціалистами» (стр. 45). Въ учебникѣ, конечно, такихъ «обсуждаемыхъ еще спеціалистами» вопросовъ не слѣдуетъ затрагивать. Своеобразныя представленія объ университетской наукѣ, но еще болѣе своеобразныя представленія о наукѣ вообще.

усердное заучиваніе уроковъ, каждому студенту весьма рекомендуется во избѣжаніе разныхъ непріятныхъ послѣдствій. Сюда относится прежде всего экзаменная репрессія. Проф. Казанскій предлагаетъ дѣлить студентовъ на экзаменѣ, смотря по усердію ихъ въ устраиваемыхъ по его плану занятіяхъ или отсутствію такового, такъ сказать на барановъ и козловъ; только для барановъ—милостивый экзаменъ; для козловъ же, т. е. тѣхъ, «занятія которыхъ не находились подъ постояннымъ надзоромъ и руководствомъ преподавателей, испытаніе должно быть, конечно, гораздо сложнѣе, подробнѣе, требовательнѣе» (стр. 71). Авторъ, повидимому, вовсе не сознаетъ предосудительности такой мѣры. Въ видѣ смягчающаго обстоятельства можно указать на то, что, къ сожалѣнію, она и теперь подчасъ практикуется въ университетахъ въ качествѣ суррогата хорошихъ качествъ лекцій для того, чтобы заставить нежелающихъ всетаки приходить на лекціи *). Авторъ даже не довольствуется устраненіемъ принципа равенства и справедливости экзамена и превращеніемъ его въ орудіе репрессіи, а предлагаетъ вручить профессорамъ еще болѣе зависящее отъ произвола и рѣзкое средство противъ строптивыхъ или недостаточно усердныхъ студентовъ, а именно средство допущенія или недопущенія къ экзамену по усмотрѣнію. «Отъ профессора зависитъ допустить тѣхъ или другихъ своихъ слушателей до экзамена, или оставить ихъ на вторичное прохожденіе съ новой группой» (стр. 76, о группахъ ср. ниже **).

---

*) Ср. намекъ въ назв. выше статьѣ А. Пиленко о робкихъ студентахъ, „которые боятся, какъ бы профессоръ не отомстилъ имъ за непосѣщеніе,—и чаютъ награды на экзаменѣ за свою усидчивость, въ прямомъ смыслѣ этого слова“.

**) Странно, что эти формы несправедливости (на экзаменѣ) и произвола и безправія (въ дѣлѣ допущенія къ экзамену) рекомендуетъ юристъ. По этому поводу и по поводу предстоящей реформы нельзя не выразить пожеланія, чтобы къ разработкѣ будущаго университетскаго устава были привлечены въ достаточной мѣрѣ юристы (т. е. юристы какъ слѣдуетъ быть), и чтобы они оказали возможно сильное вліяніе въ томъ направленіи, чтобы будущій университетскій уставъ содержалъ по возможности твердый и опредѣленный правопорядокъ, устраняя почву для произвола и усмотрѣнія, гдѣ ихъ можно замѣнить опредѣленными общими правилами. Автономія и свобода—очень хорошее дѣло, но надо умѣть найти разумную границу между ними и произволомъ. Произволъ намъ не нуженъ, хотя мы и думаемъ, естественно, о себѣ, что мы бы злоупотреблять не стали. „Довѣріе“ прекрасная вещь; безъ него никакая мирная и согласная жизнь и никакой успѣхъ въ какомъ бы то ни было

Въ виду предлагаемыхъ мѣръ профессору пришлось бы все таки дѣлать отмѣтки объ отвѣтахъ отдѣльныхъ студентовъ, только это были бы тайныя и безконтрольныя замѣчанія въ записной книжкѣ и т. п. И вообще я полагаю, что вся процедура, какъ ее описываетъ авторъ, въ случаѣ попытки осуществленія на дѣлѣ, по всей вѣроятности, весьма скоро свелась бы къ хроническому экзаменованію по учебнику, къ репетиціонной системѣ, абсолютно отрицательное мнѣніе о которой я уже высказалъ и подробно мотивировалъ выше.

Но, оставляя это предположеніе въ сторонѣ, можно признать, что бесѣды и т. д., въ томъ видѣ, какъ ихъ описываетъ авторъ, не имѣютъ такого экзаменнаго характера. Въ виду этого я и счелъ не лишнимъ для полноты обозрѣнія разныхъ предлагаемыхъ системъ университетскаго преподаванія сообщить и предложенія проф. Казанскаго, отличая ихъ отъ репетиціонной системы и соотвѣтственныхъ собесѣдованій экзаменнаго типа по заданной части учебника.

Характеръ и цѣль рекомендуемыхъ собесѣдованій авторъ опредѣляетъ слѣдующими словами: «Общій уровень бесѣдъ не долженъ черезъ чуръ высоко подниматься надъ учебникомъ, цѣлью ихъ должно быть только твердое усвоеніе учащимся обязательнаго начальнаго курса» (стр. 47). Сообразно съ этимъ въ задачу собесѣдованій входитъ и «повтореніе усвоеннаго» (стр. 47). «При описанной постановкѣ дѣла вполнѣ возможно ввести въ преподаваніе повтореніе усвоенныхъ свѣдѣній и даже многократное прохожденіе предметовъ, согласно старому правилу—repetitio est mater studiorum» (стр. 49).

Такимъ образомъ мы имѣемъ здѣсь дѣло съ обученіемъ (и даже отчасти, по указаніямъ автора, съ наглядным обученіемъ,

---

постоянномъ и сложномъ дѣлѣ не возможны. Но принципъ довѣрія отнюдь не исключаетъ твердыхъ нормъ общежитія. Что можно „довѣрить“ закону, того незачѣмъ ввѣрять власти и усмотрѣнію даже и „мудрѣйшихъ“ (какъ полагалъ Платонъ). „Формализмъ“, излишняя „регламентація“, конечно, очень вредны, но, къ сожалѣнію, эти слова легко примѣнимы въ качествѣ лозунга и въ тѣхъ случаяхъ, гдѣ дѣло вовсе не идетъ объ „излишней“ регламентаціи. Мы видимъ, что́ теперь дѣлается въ университетѣ вслѣдствіе того, что нѣтъ никакого твердаго порядка, что и тѣ, впрочемъ, дѣйствительно часто весьма неудачные или и почти неисполнимые правила и законы, какіе есть, не соблюдаются, а ежедневно нарушаются. Этимъ только подкапывается чувство права и долга, студенты пріучаются къ постоянному выпрашиванію разныхъ отступленій и т. п.—заводится деморализація въ разныхъ направленіяхъ.

стр. 48: «при книжномъ прохожденіи и особенно при собесѣдованіяхъ возможно также дать различныхъ замѣстителей жизненнаго опыта» *); главнымъ образомъ дѣло идетъ о «внѣдреніи», вдалбливаніи элементарныхъ свѣдѣній въ аудиторіи.

Для правильнаго пониманія и оцѣнки всей системы необходимо еще указать, что она покоится на предположеніи «сосредоточеннаго преподаванія» (стр. 71). Это «сосредоточенное преподаваніе» состоитъ въ слѣдующемъ:

«Каждая отдѣльная наука составляетъ предметъ исключительныхъ занятій студента въ извѣстное время (такъ что дѣленіе факультета на курсы или семестры съ одновременнымъ слушаніемъ нѣсколькихъ наукъ устраняется). Для прохожденія того или другого предмета поступающіе соединяются въ группы настолько малочисленныя, чтобы преподаватель имѣлъ возможность руководить занятіями каждаго учащагося. Всѣ безусловно занятія извѣстной группы проходятъ на глазахъ профессора, или его помощниковъ, преимущественно въ соотвѣтствующемъ институтѣ. Дѣло должно быть поставлено такъ, чтобы студенту не было надобности работать болѣе чѣмъ 6—8 часовъ въ сутки. Для прохожденія каждаго отдѣльнаго предмета отводится опредѣленное время, сообразно трудностямъ, представляемымъ имъ; крайними предѣлами является при этомъ, по меньшей мѣрѣ, двѣ недѣли и по большей—полтора мѣсяца. По истеченіи срока назначается экзаменъ и учащіеся переходятъ къ другому предмету. Отъ профессора зависитъ допустить тѣхъ или другихъ своихъ слушателей до экзамена, или оставить ихъ на вторичное прохожденіе съ новой группой. Впродолженіи года, такимъ образомъ, черезъ руки каждаго преподавателя проходятъ отъ 8 до 20 группъ учащихся, каждая не болѣе 20 человѣкъ» **).

---

*) Ср. о „замѣстителяхъ жизненнаго опыта“ выше, стр. 61.

**) Такъ какъ первымъ проходимымъ такимъ образомъ предметомъ должна быть на юридическомъ факультетѣ энциклопедія права, то, для устраненія возникающихъ вслѣдствіе этого затрудненій, „каждый преподаватель, сверхъ своего предмета, обязательно читаетъ и энциклопедію права“ (стр. 75). По этому поводу нельзя не спросить: „И тѣ преподаватели, которые даже понятія не имѣютъ о теперешнемъ состояніи и развитіи этой науки“? (Подъ архаическимъ и подлежащимъ устраненію заглавіемъ „энциклопедія права“ теперь обыкновенно преподается теорія права, составлявшая прежде „общую часть“ такъ наз. „энциклопедіи права“). Авторъ, повидимому, представляетъ себѣ это дѣло такъ, что каждый можетъ легко, такъ сказать въ видѣ побочнаго спорта къ своей спеціальности, преподавать и „энциклопедію права“. Въ другомъ мѣ-

«Наконецъ, послѣднимъ условіемъ должно быть устройство экзамена по каждому отдѣльному предмету тотчасъ по завершеніи прохожденія его... Переходя къ извѣстному предмету, учащійся будетъ ставить себѣ непосредственную, опредѣленную, такъ сказать, осязательную цѣль» (стр. 76). «При такой постановкѣ дѣла въ меньшее, сравнительно, время и съ меньшей потерей силъ студентъ пріобрѣтетъ нужное для него знаніе и умѣніе. Пребываніе его въ университетѣ сократится, по крайней мѣрѣ для наиболѣе старательныхъ, до трехъ и даже двухъ съ половиной лѣтъ» (стр. 78).

Сводя во едино основныя черты и элементы системы проф. Казанскаго, мы можемъ ее опредѣлить, какъ систему сокращеннаго и «сосредоточеннаго» вдалбливанія содержимаго учебниковъ къ экзамену.

Къ преимуществамъ своей системы авторъ относитъ, между прочимъ, то, что учащіеся «пріучатся ко вниманію и мышленію въ области извѣстнаго предмета, къ углубленію въ него... Всѣ силы учащихся будутъ направлены въ извѣстное время на усвоеніе одной какой нибудь науки, поэтому они овладѣютъ ею и глубже, и полнѣе... Самъ интересъ къ наукѣ долженъ постоянно рости, по мѣрѣ большаго углубленія въ нее, по мѣрѣ того, какъ учащимися будетъ пріобрѣтаться привычка постоянно работать въ извѣстной области» (стр. 72).

стѣ авторъ съ такимъ же знаніемъ дѣла говоритъ объ исторіи и относитъ ее къ тѣмъ наукамъ, „усвоеніе которыхъ есть дѣло болѣе воображенія, чѣмъ размышленія“. Если даже авторъ судитъ объ „энциклопедіи права“ по учебнику Ренненкампфа, „составленному примѣнительно къ программѣ по энциклопедіи права, изданной министерствомъ народнаго просвѣщенія въ 1888 году“ или т. п., а объ исторіи—по учебникамъ Иловайскаго, то и то все таки странно. Впрочемъ, для знакомства съ теперешнимъ развитіемъ науки теоріи права и массою ея крайне трудныхъ и запутанныхъ проблемъ необходима большая монографическая начитанность и умѣніе слѣдить за крайне разбросанною литературою относящихся сюда вопросовъ; такого же единаго руководства, которое бы сколько нибудь могло замѣнить такое обозрѣніе и знаніе, вообще не существуетъ. Лучшее, наиболѣе обстоятельное и наименѣе отставшее руководство—лекціи по общей теоріи права Коркунова, но и оно уже довольно далеко позади теперешняго состоянія этой науки, расширяющей области своего изслѣдованія и углубляющей свои точки зрѣнія не по днямъ, а по часамъ. Съ этой точки зрѣнія незнакомство съ этой наукой для неспеціалиста, даже для юриста, пожалуй, въ извѣстной степени простительно и понятно. Но не подобаетъ ученому высказывать столь легковѣсныя сужденія о неизвѣстныхъ ему предметахъ.

Что касается «углубленія» въ данную науку и выработки «привычки» соотвѣтственнаго мышленія, то и здѣсь нельзя не вспомнить о «чувствѣ логичности мышленія, непримиримости съ противорѣчіями», которое профессоръ долженъ внушать своимъ слушателямъ. Какъ это прекрасное и необходимое для профессора и ученаго (не только для внушенія студентамъ) чувство не подсказало автору, что предложеніе четырнадцатидневнаго срока для изученія науки (ср. выше о «крайнихъ предѣлахъ» времени изученія отдѣльныхъ наукъ) съ внушеніемъ «осязательной цѣли» изученія, въ видѣ грозящаго уже при началѣ изученія, всего черезъ нѣсколько дней (отъ 14 до 45), экзамена, съ одной стороны, и разговоры о постоянно растущемъ интересѣ къ данной наукѣ (а не къ экзамену) и даже объ «углубленіи» въ нее, и о выработкѣ привычки мышленія въ области науки, изучаемой всего въ 14 или хотя бы и въ 45 дней—это такія явленія, которыя предполагаютъ развѣ полную атрофію «чувства логичности мышленія, непримиримости съ противорѣчіями».

Что касается системы «сосредоточеннаго преподаванія», системы прохожденія въ каждое данное время одного предмета вмѣсто нѣсколькихъ одновременно, предполагая не четырнадцатидневные или т. п. сроки на науку, а серіозную постановку такой системы, то она имѣетъ, какъ извѣстно, не мало сторонниковъ, въ томъ числѣ и серіозныхъ ученыхъ, и рекомендуется и для низшихъ школъ; впрочемъ, не совсѣмъ правильно, будто «между спеціалистами-педагогами не существуетъ двухъ мнѣній относительно необходимости сосредоточенія занятій въ извѣстное время только на одномъ какомъ-либо предметѣ» (стр. 73).

Тѣмъ не менѣе выработанная многовѣковымъ массовымъ опытомъ противоположная система представляется мнѣ болѣе правильною, а теорія предметной, или правильнѣе, однопредметной системы—поверхностною, не основанною на достаточно глубокомъ знаніи и пониманіи психологіи усвоенія знаній и развитія ума учащихся, особенно дѣтей и подростковъ, но отчасти и юношей.

Для нормальнаго развитія ума и усвоенія знаній важно, чтобы разнаго рода впечатлѣнія и свѣдѣнія (искусственно разъединяемыя, отвлекаемыя отъ предметовъ каждою наукою со своей спеціальной точки зрѣнія), на ряду съ ихъ выдѣленіемъ и упорядоченіемъ въ группы, въ то же время вступали во вза-

имодѣйствіе, въ ассоціаціи, сцѣпленія и сращенія съ другими категоріями свѣдѣній. Въ противномъ случаѣ они не пускаютъ прочныхъ корней въ интеллектѣ и могутъ весьма скоро испариться, не говоря уже объ ихъ односторонности (отвлеченности отъ дѣйствительныхъ конкретныхъ сращеній), а потому подчасъ (безъ надлежащаго соединенія съ другими запасами знанія) и негодности по природѣ своей. Къ тому же каждая наука имѣетъ свой особый механизмъ и типъ мышленія, и потому, особенно въ дѣтскомъ возрастѣ, предметная система не только не вела бы къ равномѣрному развитію разныхъ способностей интеллекта, но прямо бы его уродовала. Чѣмъ зрѣлѣе возрастъ, чѣмъ болѣе разныя стороны ума уже развились и окрѣпли, и чѣмъ больше въ то же время и наличный уже кругъ свѣдѣній, могущій служить, такъ сказать, базисомъ прикрѣпленія для новыхъ свѣдѣній спеціальнаго рода, тѣмъ болѣе слабѣютъ и теряютъ значеніе указанныя темныя стороны предметной системы; но тѣмъ не менѣе она не перестаетъ быть опасною даже для зрѣлыхъ и даже ученыхъ людей. Поэтому для правильной гигіены ума даже ученымъ нельзя исключительно закапываться въ свою спеціальность (независимо отъ другого вреда отъ этого); необходимо поддерживать въ себѣ болѣе широкіе умственные интересы и горизонты и заглядывать и въ другія научныя области. Поэтому и общеніе многихъ наукъ, ихъ «universitas» въ университетѣ, имѣетъ, кромѣ другихъ цѣнныхъ свойствъ, еще и глубокое умственно-гигіеническое значеніе. Поэтому, между прочимъ, и предлагаемая проф. Казанскимъ разбивка юридическаго факультета на отдѣльные институты съ ихъ главно-начальствующими—отдѣльными профессорами, съ раздѣленіемъ общей университетской библіотеки («между разными институтами можетъ быть, такимъ образомъ, распредѣлена большая часть юридическихъ книгъ, которыя нынѣ иммобилизированы въ фундаментальныхъ и иныхъ библіотекахъ университета», стр. 67) и проч.—представляетъ (неумышленное, конечно) посягательство на жизнь и здоровье науки.

Тѣмъ болѣе несомнѣнно, что для неокрѣпшихъ, еще развивающихся умовъ учащагося юношества однопредметная (хотя бы и серіозно поставленная) система не была бы правильною гигіеною ума.

Эти, скептическія по адресу однопредметной системы, за-

мѣчанія не означаютъ, конечно, отрицанія пользы не только для зрѣлыхъ ученыхъ, но даже и для юношей преимущественнаго увлеченія и занятія извѣстною одною наукою въ данное время. Совсѣмъ напротивъ, такое увлеченіе не только у зрѣлаго ученаго, но и у студента свидѣтельствуетъ о наличности умственнаго базиса для данной науки; оно не вредитъ и юношѣ вовсе, если есть раціональное разнообразящее дополненіе (напр., слушаніе лекцій и по другимъ предметамъ, необходимость въ антрактахъ изучать руководства и держать экзамены и по другимъ наукамъ и т. п.). Оно абсолютно необходимо для дѣйствительнаго достиженія высоты науки и настоящаго академическаго образованія. Всѣ эти соображенія, въ частности полезность прогрессирующей умѣренной спеціализаціи при прохожденіи университетскихъ наукъ, я, между прочимъ, принималъ въ расчетъ при предложеніи разбивки юридическаго факультета на три отдѣленія по сроднымъ группамъ предметовъ (начиная съ третьяго курса!), а равно и при обдумываніи и разработкѣ кратко только намѣченной и мотивированной выше, раціональной, по моему мнѣнію, различной для первыхъ двухъ и для старшихъ курсовъ, экзаменной системы. Однимъ словомъ, я въ пользу свободной и умѣренной спеціализаціи, но рѣшительно противъ однопредметной системы (а тѣмъ болѣе въ видѣ обязательной системы) не говоря уже о той каррикатурѣ ея, съ которой мы имѣли дѣло выше, гдѣ вообще нѣтъ времени надъ чѣмъ либо дѣйствительно сосредоточиться).

Неоспоримо только одно преимущество предлагаемой авторомъ системы: большая быстрота прохожденія университетскихъ наукъ, замѣчательное сокращеніе времени ученія въ университетѣ. Наиболѣе трудныя и обширныя науки изучаются по этой системѣ въ шесть недѣль и три дня ($1^1/_2$ мѣсяца—максимальный срокъ), 8 штукъ въ годъ, менѣе обширныя—въ 14 дней, 25 штукъ въ годъ (или во всякомъ случаѣ 20 штукъ въ годъ, принимая во вниманіе экзамены или иные перерывы: «Впродолженіи года... черезъ руки каждаго преподавателя проходятъ отъ 8 до 20 группъ учащихся»,—$^1/_{20}$ года для изученія данной науки). Успѣхъ съ перваго взгляда удивительный, поразительный, colossal, какъ говорятъ нѣмцы.

Положимъ, тѣ «профессора», которые публикуютъ въ газетахъ о новыхъ, изобрѣтенныхъ ими, методахъ обученія разнымъ «наукамъ» («каллиграфіи», мнемоникѣ и т. п.), обѣща-

ютъ иногда успѣхъ при ихъ системѣ въ такіе же или даже еще болѣе короткіе сроки (напр., не въ 14, а въ 10 сеансовъ, $1^1/_2$ недѣли).

Но это не настоящіе профессора, а обыкновенно просто шарлатаны, называющіе себя «профессорами»; авторъ же настоящій профессоръ, и то, что онъ пишетъ, особенно въ столь серьезномъ и долженствующемъ до глубины души волновать всякаго профессора дѣлѣ, какъ дѣло будущаго процвѣтанія университетской науки и университетскаго преподаванія, онъ, конечно, пишетъ съ полнымъ научнымъ убѣжденіемъ, серьезно взвѣсивъ и обдумавъ предварительно свои слова; этого слѣдуетъ ожидать, пока не доказано противное, не только отъ всякаго ученаго и профессора, но и отъ всякаго честнаго писателя.

Но дѣло не только въ обязательности для насъ въ литературѣ предположенія честности и правдивости высказываемыхъ убѣжденій (при отсутствіи доказательствъ противнаго), а въ томъ, что система автора, что касается возможной быстроты прохожденія университетскихъ наукъ, и въ самомъ дѣлѣ ничего невѣроятнаго и невозможнаго въ себѣ не заключаетъ; мало того, ея осуществимость можетъ быть доказана фактами— ибо она на дѣлѣ существуетъ и примѣняется съ большимъ успѣхомъ въ Германіи.

Мы имѣемъ въ виду институтъ такъ назыв. Pauker'овъ или Einpauker'овъ (буквально «вдалбливателей»), натаскивателей, приготовляющихъ молодыхъ людей къ государственнымъ экзаменамъ. Эти господа устраиваютъ за извѣстную мзду у себя на дому собесѣдованія (repetitoria, conversatoria) по элементарнымъ учебникамъ съ небольшими группами молодыхъ людей «для внѣдренія въ учащихся свѣдѣній» (выраженіе профессора Казанскаго, стр. 32), необходимыхъ для государственнаго экзамена. Общій уровень бесѣдъ не поднимается, конечно, выше уровня элементарныхъ учебниковъ, цѣлью ихъ является «только твердое усвоеніе учащимся обязательнаго начальнаго курса» (см. выше, стр. 134). Примѣняется здѣсь и «повтореніе усвоенныхъ свѣдѣній и даже многократное прохожденіе предметовъ, согласно старому правилу—repetitio est mater studiorum» (см. выше, стр. 134). Университетскіе курсы проходятся здѣсь не по семестрамъ или курсамъ, а по отдѣльнымъ предметамъ по очереди: господствуетъ система «сосредоточеннаго преподаванія».

Весь циклъ наукъ проходится и экзаменъ выдерживается въ теченіе незначительной сравнительно части того времени, которое требуется для изученія этихъ наукъ въ университетѣ, такъ что получается огромное сбереженіе силъ и выигрышъ времени. Сроки для прохожденія отдѣльныхъ наукъ столь же короткіе, какъ и у проф. Казанскаго, подчасъ даже еще короче, что, конечно, говоритъ не противъ его системы, а въ пользу ея: указывая въ качествѣ минимальнаго срока 14 и въ качествѣ максимальнаго 45 дней для прохожденія университетскихъ наукъ, онъ, какъ показываютъ факты, вовсе не преувеличилъ, а скорѣе слишкомъ скромно оцѣнилъ предполагаемый успѣхъ своей системы. Это тѣмъ болѣе можно признать на основаніи опыта, доставляемаго институтомъ Einpauker'овъ, что столь быстрое, еще болѣе быстрое, нежели предполагаетъ проф. Казанскій, и успѣшное приготовленіе къ экзаменамъ достигается по отношенію къ олухамъ, даже исключительно по отношенію къ олухамъ; ибо институтъ Einpauker'овъ спеціально существуетъ для нихъ, между тѣмъ какъ тотъ же методъ сосредоточеннаго вдалбливанія въ университетахъ, устроенныхъ по плану проф. Казанскаго, примѣнялся бы отнюдь не спеціально къ наиболѣе тупымъ и неразвитымъ, а ко всѣмъ, въ томъ числѣ и къ способнымъ и развитымъ, даже и къ талантливымъ юношамъ, такъ что общіе результаты были бы еще болѣе удачными; во всякомъ же случаѣ даже и 14-дневные сроки для прохожденія университетскихъ наукъ по этому методу рѣшительно ничего фантастическаго и даже преувеличеннаго въ себѣ не заключаютъ.

Во избѣжаніе недоразумѣній и претензій со стороны автора описанной идеальной системы прохожденія университетскихъ наукъ, къ каковымъ (sc. къ недоразумѣніямъ и претензіямъ) у него, повидимому, существуетъ большая склонность и любовь *), я вынужденъ сдѣлать одну оговорку:

---

*) Большія и неосновательныя претензіи противъ автора сихъ строкъ содержитъ, между прочимъ, полемическая статья автора въ „Россіи“ № 781 (30-го іюня 1901 г.) по поводу моей статьи въ той же газетѣ о практическихъ занятіяхъ (№ 746—48—50—54—55, см. выше стр. 36—64). Авторъ начинаетъ съ заявленія: „Въ Россіи была помѣщена статья г. Петражицкаго „Къ университетской реформѣ“, почти цѣликомъ посвященная моей брошюрѣ „къ вопросу и т. д.“. Далѣе идетъ рядъ обвиненій меня въ „умолчаніяхъ“. Оказывается, что я умолчалъ прежде всего о всемъ содержаніи его разсужденій о лекціяхъ, не сообщилъ и большинства его положеній и разсужденій о практическихъ занятіяхъ, вообще

Указывая на существованіе, уже до изобрѣтенія проф. Казанскимъ метода сокращеннаго прохожденія университетскихъ

отнюдь не представилъ его системы въ ея полномъ и надлежащемъ свѣтѣ. Эти умолчанія онъ отчасти и восполняетъ, сообщая нѣкоторыя свои мысли о лекціяхъ, изъ которыхъ видно (особенно если не видно другихъ частей содержанія его брошюры), что онъ отнюдь не такой ужъ врагъ лекцій, правильно смотритъ на практическія занятія и вообще очень умѣренно и умно разсуждаетъ обо всемъ, какъ слѣдуетъ быть. Что онъ до извѣстной степени исправился (по крайней мѣрѣ на страницахъ „Россіи“, хотя и путемъ выбора изъ множества противорѣчивыхъ положеній своей брошюры достойныхъ предпочтенія положеній), это хорошо. Но то, что онъ взводитъ на другого цѣлый рядъ очень несправедливыхъ обвиненій, это не хорошо. Какъ и почему можно было требовать отъ меня, чтобы я говорилъ въ своей статьѣ о разныхъ частяхъ его книги, которыя не относились къ моей темѣ? Такое основаніе, повидимому, содержится въ приведенномъ выше начальномъ заявленіи его полемики. Если я посвятилъ „почти цѣликомъ“ статью его брошюрѣ, т. е. избралъ темою обсужденія его брошюру, то я долженъ былъ не выбирать произвольно отдѣльныхъ положеній, а представить такъ сказать во всей полнотѣ и красѣ содержаніе этой брошюры. Но вѣдь это начальное сообщеніе рѣзко расходится съ истиною. Не брошюрѣ проф. Казанскаго посвящены были мои замѣчанія, а только нѣкоторымъ его предложеніямъ относительно устройства практическихъ занятій, а именно предложеніямъ, сводящимся къ подражанію пріемамъ изученія естественныхъ и медицинскихъ наукъ съ ихъ клиниками, музеями, лабораторіями и т. д. и покоящимся на непониманіи различія предмета этихъ наукъ и науки права; а во вторыхъ, и этой темѣ посвящена не „статья... почти цѣликомъ“, а только незначительная часть ея, только небольшое сатирическое intermezzo среди другихъ, болѣе серьезныхъ темъ моей статьи, гдѣ проф. Казанскій никакой роли не играетъ.

При этомъ критикуемыя мною положенія не сообщены „своими словами“, а буквально перепечатаны изъ подлежащаго мѣста брошюры проф. Казанскаго (хорошо сдѣлалъ!), и, казалось бы, возможенъ только споръ по существу. Но спора по существу и защиты оспоренныхъ мною положеній въ статьѣ проф. Казанскаго нѣтъ вовсе (намекъ на эти положенія и мое опроверженіе ихъ содержится, повидимому, въ словахъ его статьи: „Въ моей работѣ должны быть, несомнѣнно, слабыя стороны“). Зато онъ создаетъ видъ какого-то защитительнаго отвѣта путемъ цѣлаго ряда обвиненій меня въ умолчаніяхъ (и показанія лицомъ разнаго товара изъ своей брошюры). Въ одномъ случаѣ онъ прямо даже рѣшается, въ связи съ обвиненіями въ умолчаніяхъ, пропечатать обвиненіе въ сообщеніи ложнаго факта: „Онъ (т. е. я) оставляетъ въ сторонѣ тѣ общія начала постановки дѣла, которыя подробно развиты мною въ параграфахъ VIII—IX. Онъ оставляетъ безъ разсмотрѣнія и главный видъ практическихъ упражненій, т. е. научныя работы учащихся, беретъ только одни занятія прикладного характера и заявляетъ, будто этотъ... видъ... практическихъ занятій долженъ, по моему мнѣнію, замѣнить все факультетское преподаваніе, и чтеніе лекцій—въ частности“. Конечно, далѣе, онъ съ успѣхомъ опровергаетъ такое якобы находящееся, а на самомъ дѣлѣ, конечно, не находящееся въ моей статьѣ сообщеніе. Это—весьма смѣлый пріемъ нападенія, столь смѣлый и отчаянный, что

наукъ, воплощенія и примѣненія этого метода въ видѣ института Einpauker'овъ, я отнюдь не имѣю въ виду заподозрить

я не рѣшаюсь его здѣсь обсуждать и оставляю въ сторонѣ, какъ совершенно исключительный поступокъ, приключившійся, можетъ быть, полунечаянно, полусознательно въ пылу полемики, не подлежащій вмѣненію. Что же касается такъ сказать менѣе ненормальныхъ обвиненій въ умолчаніяхъ и претензій по поводу несообщенія разныхъ частей содержанія его брошюры, то они тѣмъ болѣе не основательны, что въ моихъ замѣчаніяхъ содержатся прямыя оговорки о томъ, что они отнюдь не касаются прочихъ (кромѣ перепечатанныхъ) предложеній проф. Казанскаго и даже не исчерпываютъ его разсужденій о практическихъ занятіяхъ. (Одною изъ такихъ моихъ оговорокъ, а именно перепечаткою моихъ словъ о томъ, что въ его брошюрѣ есть и „разныя серьезныя и достойныя вниманія мысли и указанія", онъ даже заключаетъ свою статью, хотя эта перепечатка не вяжется не только съ обвиненіями его статьи, но и съ ближайшимъ контекстомъ).

Впрочемъ, теперь его претензіи по поводу несообщенія разныхъ частей его брошюры въ значительной степени удовлетворены; въ томъ числѣ приведены и разсмотрѣны его комплименты въ пользу лекцій, указано, въ какомъ размѣрѣ онъ ихъ устраняетъ и какою системою ученія онъ ихъ замѣняетъ... Но и здѣсь оговорюсь, что задачей моей статьи вовсе не является исчерпать все богатство мыслей брошюры проф. Казанскаго; и вообще не только другія, болѣе бѣглыя замѣчанія, но и эта статья посвящены вовсе не этой брошюрѣ (а тѣмъ менѣе „фигурѣ") названнаго писателя (другія сочиненія котораго, впрочемъ,—считаю долгомъ оговориться,—гораздо солиднѣе и достойнѣе похвалы, чѣмъ брошюра объ университетскомъ преподаваніи). Дѣло идетъ о нѣкоторыхъ идеяхъ и планахъ, которые удачно движутся по теченію; къ тому же они подробно и систематически изложены въ новѣйшей брошюрѣ по вопросамъ университетскаго преподаванія; они обратили на себя вниманіе и серьезныхъ людей, и могли бы получить практическое значеніе. Важно, чтобы въ трудномъ дѣлѣ университетской реформы не было, по возможности, ничего, затемняющаго существо дѣла, сбивающаго съ толку, и осложняющаго и безъ того весьма сложный и тонкій университетскій вопросъ.

Между прочимъ, что касается практическихъ занятій, то авторъ, въ концѣ брошюры, при изложеніи системы быстраго прохожденія университетскаго курса, о ихъ пользѣ и необходимости, повидимому, забылъ. Между тѣмъ какъ въ срединѣ брошюры предлагается множество сортовъ практическихъ занятій и отдѣльнымъ видамъ приписывается величайшее значеніе,—въ концѣ брошюры университетскія науки мчатся съ такой быстротою, что о разныхъ практическихъ занятіяхъ уже и помину нѣтъ. Напр., что касается „осмотра различныхъ государственныхъ (и т. д.) учрежденій, законодательныхъ, административныхъ и судебныхъ мѣстъ", то въ главѣ о практическихъ занятіяхъ „осмотръ, по крайней мѣрѣ, главнѣйшихъ учрежденій и установленій, которыя изучаются той или другой наукой права, является совершенною необходимостью" (стр. 64), а въ концѣ брошюры, въ главѣ о сосредоточенномъ и быстромъ преподаваніи, студенты уже повидимому никуда не ходятъ и ничего не осматриваютъ, а сидятъ въ институтѣ и долбятъ съ большою поспѣшностью учебники, по очереди, къ экзаменамъ.

автора въ заимствованіи безъ указанія источника. Напротивъ, отнюдь не предполагая ничего подобнаго, я только хотѣлъ указать, что та система, до которой авторъ дошелъ путемъ самостоятельныхъ размышленій, въ другомъ мѣстѣ развилась эмпирическимъ путемъ, была выработана самою жизнью; а фактическая удача этой системы является подтвержденіемъ со стороны опыта того, до чего авторъ дошелъ теоретическимъ путемъ. Такое совпаденіе, даже въ деталяхъ, доказываетъ только особую проницательность, граничащую съ даромъ пророческимъ, со стороны автора, который въ столь трудномъ, тонкомъ и замысловатомъ, повидимому, дѣлѣ, какъ университетское, надъ которымъ уже многіе ученые и законодатели безуспѣшно ломали себѣ голову, не только создалъ весьма простую систему замѣчательнаго сбереженія силъ и времени, но даже правильно предопредѣлилъ степень ея практическаго успѣха; и даже предсказалъ приблизительно точно сроки прохожденія, правильнѣе пробѣганія, пролетанія университетскихъ наукъ.

Что касается института Einpauker'овъ, то для пониманія этого явленія необходимо принять во вниманіе слѣдующее:

При всемъ блескѣ университетскаго преподаванія въ Германіи, гдѣ очень многіе профессора—корифеи науки, за свои заслуги справедливо міровою славою пользующіеся ученые, а почти всѣ профессора (исключенія столь рѣдки, что ихъ можно вовсе не принимать во вниманіе)—настоящіе ученые, т. е. владѣющіе наукою, любящіе ее и жизнь свою ей (обыкновенно до гробовой доски) посвящающіе и искренно преданные университетскому дѣлу и долгу люди,—академическое образованіе тамъ все-таки не свободно отъ нѣкоторыхъ изъяновъ, коренящихся, впрочемъ, не въ самомъ университетѣ.

Враждебнымъ по отношенію къ университетскому образованію и его успѣху факторомъ является прежде всего своеобразная корпоративная жизнь студенчества, регламентированная до мельчайшихъ казуистическихъ подробностей сохранившимся до сихъ поръ и окаменѣвшимъ обычнымъ правомъ средневѣкового происхожденія, съ точнымъ опредѣленіемъ правъ и обязанностей буршей, сеньеровъ, фуксовъ, пьющихъ, дерущихся, секундантовъ etc., съ безчисленнымъ, требующимъ не мало труда для усвоенія, количествомъ установленныхъ обычаемъ сокраментальныхъ латинскихъ и другихъ формулъ, командъ и т. п. священнодѣйствій и формальностей. Духъ въ нихъ вѣетъ

средневѣковой — корпоративная исключительность и замкнутость на почвѣ цеховой регламентаціи; препровожденіе времени состоитъ въ пьянствованіи, съ аккомпаниментомъ пѣнія въ антрактахъ; безчисленные штрафы за несоблюденіе безчисленныхъ мелкихъ обязательныхъ обрядовъ опять-таки состоятъ въ штрафномъ выпиваніи, иногда, особенно для болѣе слабыхъ людей, трудно исполнимомъ; сверхъ сего господствуетъ дуэль. Я былъ положительно пораженъ и изумленъ, когда увидѣлъ въ первый разъ всю эту процедуру (въ Ригѣ, Юрьевѣ— только «нѣкоторыя подобія» настоящихъ нѣмецкихъ корпорацій). Тѣмъ болѣе поражаютъ эти картины и самая возможность ихъ въ наше время культуры, столъ далеко оставившейся за собою средневѣковой типъ жизни, что поступающіе въ университетъ юноши въ Германіи вообще культурнѣйшіе, очень благовоспитанные, вѣжливые, деликатные и въ общемъ довольно развитые люди (впрочемъ, болѣе юные и дѣтски настроенные и потому, а отчасти и по другимъ причинамъ, представляющіеся подчасъ менѣе интеллигентными, чѣмъ наши студенты). Нельзя сказать, чтобы эту ихъ культурность и благовоспитанность уничтожала или хотя бы умаляла эта странная корпоративная жизнь, несмотря на свой средневѣковой, довольно варварскій характеръ. Напротивъ, какъ это ни странно, она оказываетъ даже нѣкоторое положительное воспитательное вліяніе, еще болѣе укрѣпляя въ нихъ духъ дисциплины, пріучая къ точному соблюденію установленныхъ правилъ, развивая корпоративный, коллегіальный духъ и т. д. Но на умственномъ уровнѣ, особенно наиболѣе усердныхъ корпорантовъ, эта жизнь не можетъ не отражаться подавляющимъ образомъ, не только вслѣдствіе своего мелочнаго обрядоваго формализма и педантизма, но уже вслѣдствіе того, что она фактически мѣшаетъ заниматься наукою и притупляетъ умственныя способности хроническимъ злоупотребленіемъ пивомъ; не говоря уже о томъ вліяніи на умственныя силы и трудоспособность, которое оказываетъ обычная болѣзнь усердныхъ корпорантовъ— хроническій катарръ желудка.

Сила традицій и обычаевъ при томъ такова, что многіе считаютъ долгомъ студента comme il faut отбывать все это, быть въ корпораціи и соблюдать всѣ ея обряды, несмотря на сознаніе нелѣпости и вреда этой жизни, несмотря на большія подчасъ затрудненія родителей въ дѣлѣ доставленія требуемыхъ

средствъ (корпораціи имѣютъ отчасти аристократическія тенденціи и требуютъ подчасъ отъ участниковъ не только крупныхъ взносовъ, но и извѣстнаго личнаго шика); они подчасъ считаютъ долгомъ тянуть эту лямку, несмотря даже на органическое отвращеніе къ пиву и желаніе заниматься наукою.

Положимъ, въ новѣйшее время растетъ и усиливается скептическое и даже прямо отрицательное отношеніе къ этому дѣлу; и имѣющіе большее гражданское мужество, болѣе самостоятельные и интеллигентные студенты, особенно въ большихъ университетскихъ городахъ, гдѣ каждый чувствуетъ себя болѣе независимымъ, сторонятся вообще отъ участія въ корпоративной жизни. А затѣмъ и въ центрахъ процвѣтанія корпорацій студенту необходимо только отбыть въ теченіе нѣкотораго времени (средній срокъ—2 года) корпоративную жизнь, пріобрѣсть путемъ выучки пить по правиламъ, исполненія установленнаго числа дуэлей и т. д. высшій корпоративный рангъ, а затѣмъ можно уже всецѣло отдать себя университету и наукѣ.

Тѣмъ не менѣе въ результатѣ всего этого получается и извѣстный процентъ такихъ студентовъ, которыхъ государственный экзаменъ и необходимость приготовленія къ нему застигаютъ въ качествѣ номинально только «прослушавшихъ» курсъ и «штудировавшихъ»; на самомъ же дѣлѣ это—экстерны, къ университетской наукѣ и университетскому образованію непричастные, вынесшіе изъ университетскаго времени только опытность въ Bummeln и въ дуэльномъ дѣлѣ, множество шрамовъ на лицѣ, свидѣтельствующихъ о корпоративныхъ подвигахъ, катарръ или и ненормальную вздутость желудка отъ пива и т. д.

Вотъ для такихъ и т. п. субъектовъ и существуютъ своеобразные институты, замѣняющіе университеты, слушаніе лекцій и занятія наукою, въ качествѣ школъ для быстраго и спѣшнаго приготовленія къ государственнымъ экзаменамъ, а именно кабинеты Einpauker'овъ.

Второю язвою, вредящею университетскому дѣлу и объясняющею существованіе и процвѣтаніе института Einpauker'овъ въ Германіи именно и являются эти государственные экзамены. Мнѣ въ прошломъ году въ каникулярное время пришлось, между прочимъ, въ качествѣ приглашеннаго гостя принять участіе въ засѣданіи государственной юридической комиссіи въ Берлинѣ. Я почувствовалъ величайшее затрудненіе, когда послѣ окончанія засѣданія наступила минута для со-

общенія своихъ впечатлѣній и мнѣнія предсѣдательствовавшему сановнику и другимъ членамъ комиссіи, повидимому, ожидавшимъ услышать комплименты... Экзаменуется сразу нѣсколько человѣкъ (одинъ поправляетъ другого) и сразу по многимъ предметамъ. Главную роль въ концѣ концовъ играютъ профессора (такъ что и тамъ «государственные» экзамены сводятся къ фикціи); но и профессоръ не можетъ быть компетентнымъ экзаменаторомъ по чуждымъ ему спеціальностямъ, и о серьезномъ экзаменѣ по всѣмъ предметамъ здѣсь и рѣчи быть не можетъ. Нѣкоторымъ экзаменующимся по нѣкоторымъ наукамъ вообще можетъ быть не предложено ни одного вопроса, или приходится случайно отвѣтить (или не отвѣтить) на одинъ-два элементарныхъ вопроса. У меня отъ этой смѣси экзаменующихся, предметовъ и вопросовъ получился сумбуръ въ головѣ, и я бы не смогъ сказать вовсе, кто изъ экзаменующихся насколько крѣпокъ въ какой области. Только общее невѣжество одного изъ четырехъ экзаменовавшихся мнѣ такъ врѣзалось въ память, что его провалъ мнѣ во всякомъ случаѣ представлялся неизбѣжнымъ. Но его экзаменъ признанъ былъ удовлетворительнымъ [1]).

Какъ бы то ни было, какъ наличности своеобразнаго личнаго матеріала для обученія по методу быстраго элементарнаго вдалбливанія, такъ и успѣшному въ экзаменномъ смыслѣ примѣненію этого метода со стороны Einpauker'овъ, которые къ тому же тщательно изучаютъ и хорошо знаютъ любимые во-

---

[1]) Неудовлетворительная постановка экзаменовъ оказываетъ косвенное вліяніе и на преподаваніе, учебные планы и лекціи, по крайней мѣрѣ нѣкоторыхъ профессоровъ. Она оказываетъ нѣкоторое давленіе въ пользу профессіонально-практическаго направленія во вредъ научности, а равно дѣйствуетъ въ направленіи пониженія уровня преподаванія, въ пользу излишней элементарности университетскаго преподаванія. По крайней мѣрѣ нѣкоторые профессора приноравливаются къ этому и. напримѣръ, во время лекціи диктуютъ элементарные тезисы для будущаго экзамена (нѣчто въ родѣ краткаго конспекта, явленіе, прежде. до развитія книжнаго дѣла, имѣвшее иной, болѣе разумный смыслъ). или вообще читаютъ слишкомъ элементарно. Я собственно вообще не понимаю идеи и принципа „государственнаго“ экзамена непосредственно послѣ окончанія университета. Отъ окончившаго университетъ требуется *научное образованіе*; для государства это образованіе цѣнно и важно, и потому естественно, что оно требуетъ его провѣрки, экзамена, какъ ценза. Но столь же естественно производить эту экспертизу чрезъ свѣдущихъ людей, экспертовъ; подлежащимъ экспертомъ являются не тѣ вѣдомства, которыя занимаются другимъ дѣломъ, а вѣдомство обра-

просы комиссіонныхъ экзаменаторовъ и надлежащіе отвѣты на эти вопросы, удивляться вовсе не приходится.

Скорѣе можно удивляться той замѣчательной духовной силѣ германскихъ университетовъ, которая даетъ имъ возможность, несмотря на упомянутыя язвы (въ томъ числѣ и своеобразную конкурренцію со стороны Einpauker'овъ), всетаки оживлять и поддерживать духъ народа могучею струей научнаго свѣта и университетскаго образованія. Институтъ Einpauker'овъ всетаки ничтожный паразитъ, питающійся отбросами; громадное большинство, даже и отбывающихъ въ первое время университетской жизни обязательное Bummeln, студентовъ слушаютъ университетскія лекціи и вообще получаютъ настоящее университетское образованіе; и только лишь немногіе довольствуются фальсифицированнымъ суррогатомъ его въ видѣ быстраго вдалбливанія по методу репетиторскихъ «собесѣдованій» для экзамена.

Сродное описанному институту Einpauker'овъ явленіе и вмѣстѣ съ тѣмъ подтвержденіе фактической возможности элементарнаго вдалбливанія къ экзамену университетскихъ наукъ въ теченіе немногихъ дней можно, впрочемъ, наблюдать и въ нашей университетской жизни. Мнѣ, между прочимъ, пришлось особенно близко наблюдать удивительно быстрое прохожденіе курса университетскихъ наукъ путемъ совмѣстнаго разучиванія и взаимнаго спрашиванія по программѣ государствен-

---

зованія, въ данномъ случаѣ университетъ, какъ подлежащій органъ этого вѣдомства и лучшій мыслимый экспертъ. Правда, для государственной службы требуется, сверхъ научнаго образованія (которое можетъ и долженъ дать и провѣрить университетъ и только онъ), еще кое-что, а именно техническо-практическая подготовка къ отправленію данной должности или данной категоріи должностей. Этого университетъ дать не можетъ и не даетъ, а потому въ этомъ направленіи и экзамена непосредственно послѣ окончанія университета нѣтъ и быть не можетъ. Для сего существуетъ стажъ, практическо-техническое обученіе при судахъ, административныхъ учрежденіяхъ и т. д. Вотъ экзаменъ по сему дѣлу, провѣрка практическо-техническаго знанія и умѣнія, дѣло не университета (онъ здѣсь не экспертъ), а того вѣдомства, гдѣ данный субъектъ обучался, отбывалъ стажъ или гдѣ онъ желаетъ получить самостоятельную должность. Поэтому т. н. „ассессорскій экзаменъ"—резонный экзаменъ, и резонно, что онъ порученъ не университету. Брать же первый экзаменъ изъ рукъ вѣдомства и учрежденія-эксперта, чтобы передать не экспертамъ,—смысла не имѣетъ (поэтому и превращается этотъ экзаменъ въ комедію не профессорскаго, но всетаки профессорскаго экзамена, только съ разными сокращеніями и искаженіями).

ныхъ комиссій въ первое время дѣйствія этихъ комиссій по уставу 1884 г.; тогда, какъ извѣстно, приходилось окончившимъ курсъ выдерживать въ теченіе небольшого сравнительно періода времени экзамены по всѣмъ факультетскимъ наукамъ, изъ коихъ многія многимъ изъ оканчивающихъ были дотолѣ совершенно неизвѣстны (лекціи нѣкоторыхъ профессоровъ далеко не заинтересовывали и не увлекали въ пользу ихъ наукъ, а университетскихъ экзаменовъ во время прохожденія курса не было). И вотъ помнится мнѣ такая картина. Два товарища «проходятъ» университетскую науку путемъ очереднаго чтенія и взаимнаго выспрашиванія по билетамъ и программѣ (съ обращеніемъ главнаго вниманія на начало билета). Послѣ нѣсколькихъ дней, напримѣръ 3—5, такого занятія «наука» или даже двѣ науки готовы, идутъ на экзаменъ, послѣ (успѣшнаго) экзамена въ баню, а потомъ опять садятся на нѣсколько дней за зубреніе новой науки, опять экзаменъ, послѣ экзамена омовеніе, на очереди новая наука, экзаменъ, омовеніе и т. д. Въ началѣ экзаменнаго періода, послѣ римскаго права и другихъ «главныхъ» предметовъ, ходили въ баню и мылись мыломъ; послѣ второстепенныхъ предметовъ — купались въ Днѣпрѣ и обходились безъ мыла, справедливо разсуждая, что для достаточнаго омовенія отъ остатковъ этихъ «наукъ» можно обойтись и безъ мыла.

Справедливость, впрочемъ, требуетъ признать, что замѣчательно успѣшныхъ результатовъ достигали и тѣ, которые не прибѣгали къ методу взаимнаго выспрашиванія, а зубрили единолично по учебникамъ и конспектамъ съ послѣэкзаменнымъ омовеніемъ или и безъ такового.

Поэтому не менѣе геніальною, чѣмъ идея превращенія университетовъ въ институты Einpauker'овъ, а профессоровъ въ натаскивателей, слѣдуетъ признать и ту недавно предложенную идею реформы прохожденія университетскихъ наукъ, которая сводится къ выработкѣ путемъ совмѣстнаго участія профессоровъ-спеціалистовъ системы учебниковъ, по одному на каждую университетскую науку, и производства экзаменовъ по этимъ учебникамъ.

Впрочемъ, дѣло не въ учебникахъ, а въ экзаменахъ. Краткіе учебники, приноровленные къ экзаменамъ, сами собою появятся и даже постепенно будутъ вытѣснены еще болѣе краткими, еще болѣе сокращающими время прохожденія уни-

верситетскихъ наукъ, конспектами, если будутъ, какъ это предлагается съ разныхъ сторонъ, возстановлены государственные экзамены. Совершенно правильное и раціональное дополненіе къ этому представляетъ требованіе общаго допущенія къ экзаменамъ экстерновъ, т. е. общее и формальное предоставленіе тѣмъ, кто желаетъ получить права, связанныя съ университетскимъ образованіемъ, выучивать вмѣсто того учебники и конспекты для экзамена безъ всякаго соприкосновенія съ университетомъ.

Характерно то обстоятельство, что среди критиковъ современной системы университетскаго преподаванія и сторонниковъ системы собесѣдованій, практическихъ занятій и т. п., находятся вмѣстѣ съ тѣмъ и приверженцы государственныхъ экзаменовъ и допущенія къ нимъ экстерновъ, т. е. не только крайняго сокращенія, но и полнаго упраздненія университетскаго образованія въ собственномъ смыслѣ, для всѣхъ желающихъ получить соотвѣтственныя права безъ затраты труда и времени на ученіе въ университетѣ, слушаніе лекцій и участіе въ другихъ университетскихъ занятіяхъ.

Такъ, напр., академикъ Янжулъ сообщаетъ путемъ interview, помѣщеннаго въ «Новостяхъ» (4-го мая), что «идеаломъ» преподаванія является система практическихъ занятій. Безъ нихъ, по его мнѣнію, вообще серьезное прохожденіе университетскихъ наукъ немыслимо. «Какъ невозможно проходить медицинскія науки безъ помощи клиникъ, такъ невозможно успѣшно усвоить юридическія знанія безъ соотвѣтственныхъ клиникъ». Цѣнность и важность практическихъ занятій подтвердили ему и тѣ профессора, съ которыми онъ бесѣдовалъ объ этомъ во исполненіе соотвѣтственнаго офиціальнаго порученія. Въ осуществленіе этого «идеала» онъ «глубоко вѣритъ».

Но въ томъ же и въ другихъ сообщеніяхъ онъ выступаетъ и защитникомъ государственныхъ экзаменовъ съ допущеніемъ къ нимъ экстерновъ. «Я припоминаю изъ своей профессорской дѣятельности, замѣчаетъ онъ между прочимъ, что наибольшія знанія на экзаменахъ обнаруживали не студенты, а, такъ называемые, сторонніе, которые, вѣроятно, готовились къ экзаменамъ не четыре года, а два, или, быть можетъ, и меньше» [1]). Сообразно съ этимъ онъ и предлагаетъ «устранить всякія при-

[1]) Обыкновенно приходится читать и слышать свидѣтельства прямо противоположнаго характера: познанія экстерновъ обыкновенно слабы; изъ нихъ весьма значительное большинство вообще не выдерживаетъ

вилегіи, связанныя съ окончаніемъ высшихъ учебныхъ заведеній... Нѣтъ надобности всѣхъ безъ исключенія принуждать слушать многочисленныя лекціи, оставаться въ учебномъ заведеніи на четыре или пять лѣтъ... Сообразно съ этимъ должны быть организованы государственные экзамены. Они должны производиться при тѣхъ же вѣдомствахъ, въ которыя оканчивающіе намѣрены поступить, и по тѣмъ предметамъ, знаніе которыхъ необходимо для успѣшной работы на предстоящемъ имъ практическомъ поприщѣ».

Итакъ, профессоръ Янжулъ убѣжденъ, «глубоко вѣритъ» въ идеальность и даже абсолютную необходимость систематическихъ практическихъ занятій для юристовъ и даже въ необходимость устройства «соотвѣтственныхъ клиникъ» (онъ, впрочемъ, не отрицаетъ и «важности и необходимости лекцій»); и въ то же время онъ не менѣе глубоко убѣжденъ въ излишествѣ всего этого, въ необходимости устраненія всякой связи правъ («привилегій») съ прохожденіемъ какого бы то ни было курса университетскихъ занятій и соединенія этихъ «привилегій» непосредственно съ государственными экзаменами.

5. Смыслъ и идеалъ университета, какъ учебнаго заведенія.

Предварительное замѣчаніе.

Для того, чтобы правильно опредѣлить значеніе, назначеніе и идеалъ университета (а это необходимо для сознательной и цѣлесообразной реформы университетовъ), надо исходить изъ того, что университетъ есть собраніе мыслителей и ученыхъ, ученое учрежденіе, очагъ научнаго творчества и свѣта (ср. выше часть первую).

Этого нельзя забывать подъ страхомъ серьезныхъ теорети-

даже экзамена, и т. д. При семъ надо принять во вниманіе, что министры пользуются обыкновенно имѣющимся у нихъ и теперь правомъ допущенія въ отдѣльныхъ случаяхъ экстерновъ къ экзаменамъ весьма рѣдко—въ случаяхъ особыхъ основаній и уважительныхъ причинъ, въ частности въ случаяхъ только формальнаго отсутствія университетской легитимаціи, вовсе не означающаго непричастности къ университетскому образованію (напр., вольнослушатели) и т. п. Если же ввести у насъ допущеніе экстерновъ въ видѣ общей мѣры, то несомнѣнно хлынетъ масса неучей и многіе (несмотря на вѣроятное въ такомъ случаѣ большое общее пониженіе уровня экзаменовъ) потерпятъ крушеніе и сдѣлаются неудачниками даже и въ дипломномъ смыслѣ (не говоря уже объ образованіи въ собственномъ смыслѣ).

ческихъ недоразумѣній и законодательныхъ промаховъ не только потому, что взглядъ на университеты, какъ на «высшія учебныя заведенія» и только, есть самъ по себѣ совершенно поверхностный и ложный взглядъ, а разработка университетскаго законодательства съ такой односторонней точки зрѣнія заключала бы въ себѣ величайшую опасность — ослабленія, искаженія или даже умерщвленія цѣнной и высокой сверхшкольной миссіи и функціи университетовъ, но и потому, что и сама школьная, учебно-воспитательная функція университета можетъ быть правильно понята и сознательно и разумно организована только въ томъ случаѣ, если мы будемъ исходить изъ того положенія, что университетъ есть центръ производства и распространенія научнаго свѣта (разными путями, путемъ печати и «живогослова», между прочимъ и путемъ чтенія ученыхъ лекцій желающимъ ихъ слушать: студентамъ и другимъ)

Университетъ не есть одно изъ высшихъ учебныхъ заведеній, а unicum въ своемъ родѣ, не имѣющее ничего равнаго и подобнаго себѣ; и это явленіе совершенно sui generis не только потому, что университетъ представляетъ своеобразное соединеніе: ученое учрежденіе + школа, а и въ томъ смыслѣ, что онъ и въ качествѣ школы существенно и принципіально отличается отъ другихъ школъ (какъ общихъ, напр., гимназій, такъ и спеціальныхъ и техническихъ учебныхъ заведеній, нисшихъ, среднихъ и высшихъ); ибо его школьная функція и миссія имѣютъ особую природу, опредѣляющуюся тѣмъ, что университетъ — коллегія мыслителей и ученыхъ, центръ производства и распространенія новыхъ научныхъ истинъ, вообще научнаго свѣта.

Для уясненія смысла и значенія этого положенія, а равно для его обоснованія и развитія, намъ необходимо уяснить себѣ предварительно природу и нѣкоторыя характерныя особенности науки, въ частности въ отличіе отъ того, что́ обыкновенно тоже подъ именами разныхъ наукъ излагается въ учебникахъ, выучивается къ экзаменамъ или независимо отъ экзамена въ разныхъ школахъ и т. п.

А. Наука и учебникъ.

I.

Обыкновенно опредѣляютъ науку, какъ систематическую совокупность свѣдѣній о какой либо области явленій, какъ систематически упорядоченную совокупность методически провѣ-

ренныхъ положеній, касающихся извѣстнаго единаго предмета и т. п. Съ точки зрѣнія такого понятія науки можно было бы подумать, что, если мы, напр., имѣемъ предъ собою какое либо систематическое руководство по какой либо наукѣ, какой либо учебникъ, какъ систематическую совокупность положеній, касающихся извѣстной категоріи явленій, то мы имѣемъ и науку предъ собою (въ видѣ выраженія ея символическими печатными знаками); выучили учебникъ—познакомились съ наукою, хорошо выучили хорошее руководство—хорошо познали науку.

Это были бы совершенно наивныя представленія.

Наука представляетъ своеобразный живой, постоянно мѣняющійся, то ослабѣвающій, то усиливающійся, въ общемъ быстро растущій и развивающійся сложный психическій процессъ (между прочимъ, какъ увидимъ ниже, отнюдь не интеллектуальный только, не познавательный только въ тѣсномъ смыслѣ слова).

Правильнѣе, наука представляетъ совокупность множества живыхъ психическихъ процессовъ, столь большого множества ихъ, сколько людей причастныхъ въ данное время къ научному мышленію о данной категоріи проблемъ.

Жизнь науки состоитъ въ постоянномъ движеніи, борьбѣ и смѣнѣ. Здѣсь происходитъ неустанный процессъ разрушенія и созиданія путемъ воодушевленнаго мыслительнаго сотрудничества и обмѣна сообщеній, со стороны многихъ. То, что одинъ нашелъ, счелъ истиною и съ воодушевленіемъ сообщилъ другимъ, многіе другіе разсматриваютъ критически и съ сомнѣніемъ, ища слабыхъ мѣстъ, и столь же воодушевленно разрушаютъ, или пытаются разрушить, какъ первый творецъ созидалъ. Amicus Plato sed magis amica veritas. Или они вступаютъ въ идейный союзъ съ творцомъ идеи, если она представляется имъ достойною этого, укрѣпляютъ ее, создаютъ на ея почвѣ дальнѣйшія цѣнныя идеи, помогая ему разрушать то, на мѣсто чего онъ поставилъ нѣчто болѣе совершенное.

Мы никогда не можемъ абсолютно ручаться относительно какого либо положенія, что оно абсолютная истина или наиболѣе совершенно ее воплощаетъ; не мало изъ того, что мы, напр., читаемъ въ учебникахъ какъ достовѣрныя положенія, потому что они считались таковыми многими или даже всѣми во время писанія учебника, сегодня уже не существуетъ въ наукѣ, уничтожено и выброшено за бортъ; сегодня содержа-

ніе науки не то, каковымъ оно было вчера. Но участники этого созидательно-разрушительнаго процесса, какъ они ни склонны къ критикѣ и сомнѣнію, твердо вѣрятъ и убѣждены, что все-таки не напрасно они усердствуютъ и воодушевляются, какъ въ области созиданія, такъ и въ области разрушенія; они полагаютъ, что этимъ путемъ, путемъ тяжелаго и упорнаго совокупнаго труда, нерѣдко падая и спотыкаясь, они все-таки идутъ къ свѣту; научныя построенія разрушаются, смѣняясь все болѣе и болѣе совершенными построеніями, а знаніе быстро растетъ и совершенствуется.

Еще, пожалуй, важнѣе, что совершенствуется само познаваніе; истина добывается съ убывающею затратою силъ, съ постоянно уменьшающимися шансами напрасныхъ попытокъ, ошибокъ и заблужденій, съ растущими шансами прочнаго успѣха; познавательный механизмъ вообще работаетъ все лучше и точнѣе, совершенствуется мышленіе и въ каждой отдѣльной наукѣ, отбрасываются неудачные пріемы, создаются новые способы и пріемы познанія и провѣрки, прежніе совершенствуются съ каждымъ поколѣніемъ. И еслибы предположить (невозможное), что добытое и накопленное тысячелѣтіями золото знанія погибло, а сохранился бы теперешній усовершенствованный и все улучшающійся механизмъ познаванія и научнаго мышленія, то одно столѣтіе такой усовершенствованной работы, можетъ быть, съ излишкомъ наверстало и возсоздало бы въ лучшемъ видѣ сдѣланное тысячелѣтіями. И у каждаго отдѣльнаго ученаго сила не столько въ количествѣ свѣдѣній, сколько въ качествѣ мышленія; послѣднее опредѣляется отчасти природными дарованіями, въ значительной же степени хорошею «школою», въ частности усвоеннымъ имъ умѣніемъ и навыкомъ владѣть усовершенствованными вѣками пріемами мышленія, свойственными данной наукѣ, причемъ типъ его мышленія можетъ быть (и бываетъ у выдающихся ученыхъ послѣдующихъ поколѣній) еще совершеннѣе и элегантнѣе, нежели у предшественниковъ, въ частности и тѣхъ учителей, отъ которыхъ онъ воспринялъ «школу» мышленія и научной работы въ данной области. Можно сказать, что наука не только знаетъ сегодня больше, чѣмъ вчера, но и познаетъ и мыслитъ сегодня лучше, чѣмъ вчера. Поэтому научный критицизмъ и наблюденіе вѣчной смѣны идей и постояннаго разрушенія соединяется съ надеждою и вѣрою въ великое будущее.

Человѣчество и теперь уже получаетъ отъ науки великіе и цѣнные дары, цѣнные въ идеальномъ и матеріальномъ смыслѣ, при чемъ большинство и не знаетъ даже, откуда они, гдѣ, какъ и кѣмъ они производятся... Къ такому большинству непосвященныхъ относятся, между прочимъ, и тѣ, которые, выучивъ какой либо учебникъ, полагаютъ, что они познакомились съ наукою...

Какъ бы то ни было, поймать такъ сказать мчащуюся впередъ къ свѣту науку и фиксировать ее на бумагѣ (изобразить путемъ написанныхъ или напечатанныхъ знаковъ)—совершенно невозможное и немыслимое предпріятіе.

Такое предпріятіе не было бы, впрочемъ, резоннымъ, еслибы оно даже было возможнымъ. Изображеніе реальной жизни науки содержало бы множество повтореній, сообщеній тождественныхъ по содержанію мыслей, а равно наряду съ научнымъ золотомъ оно содержало бы и много мишуры.

Но, конечно, желательно было бы имѣть для ознакомленія сообщеніе того цѣннаго и высокаго, что въ данный моментъ имѣется и происходитъ въ наукѣ, и вотъ, можетъ быть, compendia и содержатъ такое сообщеніе и изображеніе цѣннаго актива данной науки.

И это предположеніе было бы ошибочнымъ и при томъ во многихъ смыслахъ и направленіяхъ. Мы только отмѣтимъ нѣкоторыя обстоятельства, особенно важныя для разъясненія смысла и функціи университета, какъ школы.

II.

Никакое руководство не можетъ покушаться и никогда не покушается на сообщеніе всѣхъ цѣнныхъ положеній, добытыхъ данною наукой. Оно можетъ содержать развѣ $^1/_{100}$ или $^1/_{1000}$, обыкновенно еще меньшую долю цѣнныхъ идейныхъ результатовъ данной науки. Исключается громадная масса болѣе спеціальныхъ и частныхъ положеній, сообщается только извѣстное скромное количество наиболѣе общихъ и важныхъ положеній.

При этомъ съ образовательной точки зрѣнія дефектъ, получающійся въ случаѣ ограниченія ознакомленія съ наукою учебникомъ, состоитъ не столько въ ограниченности знанія съ количественной точки зрѣнія (это не такъ важно), сколько въ неправильности и односторонности общаго представленія о наукѣ.

Ознакомленіе съ наукою по ея верхушкамъ не даетъ и не можетъ дать представленія о томъ широкомъ базисѣ ея, который состоитъ въ массѣ детальной работы; а эта детальная работа составляетъ въ значительной степени тотъ фундаментъ, безъ котораго положенія руководства висѣли бы на воздухѣ, и имѣетъ своеобразный, въ каждой наукѣ особый типическій характеръ, безъ нѣкотораго ознакомленія съ которымъ не можетъ быть и ознакомленія съ общимъ характеромъ науки.

Отсюда вытекаетъ, между прочимъ, важное правило для научнаго образованія, что минимумъ ознакомленія съ наукою не можетъ состоять въ изученіи учебника только, а долженъ состоять изъ двухъ по крайней мѣрѣ элементовъ; къ минимальнымъ общимъ свѣдѣніямъ учебника необходимо присоединеніе хоть нѣкотораго ознакомленія съ детальною работою науки.

Уже съ этой точки очень правъ пріобрѣвшій весьма выдающуюся преподавательскую славу знаменитый романистъ Вангеровъ въ своемъ требованіи, чтобы лекціи давали и изслѣдованія, «углубляющіяся и въ тончайшія детали» (ср. выше, стр. 124). При нормальномъ числѣ лекцій такъ обыкновенно и бываетъ, что онѣ заходятъ гораздо дальше въ развѣтвленія науки (особенно тѣ, въ которыхъ въ данное время спеціально работаетъ данный ученый, или особенно хорошо ему знакомыя и представляющія особый интересъ по другимъ причинамъ [1]), нежели учебники. У нѣкоторыхъ нѣмецкихъ профессоровъ, между прочимъ, такое отношеніе лекцій и учебника наглядно выражается тѣмъ, что въ концѣ или въ началѣ лекціоннаго развитія извѣстной темы диктуется въ теченіе нѣсколькихъ минутъ извлеченіе для письменнаго учебника, а нѣкоторыя лекціи остаются безъ такихъ тезисовъ для учебнаго усвоенія. Ограниченіе лекцій до масштаба учебниковъ или до нѣкоторыхъ верхушекъ науки, а потому и соотвѣтственное сокращенія числа лекцій нанесло бы существенный вредъ университетскому преподаванію.

Далѣе весьма полезно и необходимо въ университетѣ возможно обильное и разнообразное предложеніе разныхъ спе-

---

[1]) У насъ большую роль подчасъ играютъ здѣсь магистерская и докторская диссертація, иногда только магистерская, если разознакомленіе съ наукою началось уже послѣ защиты магистерской диссертаціи, т. е. въ такое время, когда и серьезнаго знакомства съ наукою обыкновенно еще нѣтъ.

спеціальныхъ курсовъ; университетъ безъ спеціальныхъ курсовъ—хромой, не надлежащій университетъ; поэтому и университетъ безъ надлежаще развитой доцентуры не есть университетъ какъ слѣдуетъ быть.

Но возвратимся къ учебникамъ и ихъ отношенію къ наукѣ въ собственномъ смыслѣ, чтобы поставить дальнѣйшій вопросъ:

Можетъ быть, руководства содержатъ по крайней мѣрѣ сумму достигнутой въ данное время наукою мудрости въ области тѣхъ наиболѣе общихъ и крупныхъ проблемъ, которыя составляютъ ихъ предметъ?

Для насъ все-таки особенно цѣнны наиболѣе общія положенія нашей науки, истина, а по крайней мѣрѣ лучшее, наиболѣе совершенное приближеніе къ истинѣ, въ области извѣстной совокупности болѣе общихъ и крупныхъ вопросовъ. Поэтому поставленный вопросъ имѣетъ не только теоретическое, но и важное практическое значеніе, между прочимъ и для желающихъ сознательно учиться или сознательно направлять ученіе другихъ.

Къ сожалѣнію (особенно съ точки зрѣнія тѣхъ, которые склонны усматривать въ учебникахъ не только начало, но и удовлетворительный конецъ ознакомленія съ наукою), на поставленный вопросъ можетъ быть только отрицательный отвѣтъ.

Прежде всего нельзя забывать, что наука реально живетъ и, особенно въ новое время, быстро развивается въ психикѣ многихъ ученыхъ; но того, что теперь находится въ «лучшихъ умахъ» представителей мыслительнаго процесса данной области науки, знать и сообщить въ руководствѣ невозможно. Намъ, ученымъ, доступно только то (кромѣ добытаго собственнымъ умомъ), что наши commilitones, соратники въ борьбѣ за истину, уже повѣдали міру; говоря практически, намъ доступно обыкновенно только послѣднее печатное слово, но не послѣдняя мудрость науки. А это—двѣ очень различныя вещи.

Пожалуй, то, что находится въ умахъ болѣе посредственныхъ, а тѣмъ болѣе совсѣмъ слабыхъ—не идетъ дальше (или даже находятся болѣе или менѣе далеко позади) послѣдней «печатной мудрости» науки. Но среди сѣрой массы тружениковъ науки, двигающихъ ее впередъ развѣ въ капиллярныхъ и микроскопическихъ ея развѣтвленіяхъ, имѣются и сильные и подчасъ могучіе умы, иногда много прежнихъ крупныхъ и,

казалось, крѣпкихъ идейныхъ строеній въ мысли разрушающихъ и замѣняющихъ ихъ болѣе совершенными идейными строеніями, можетъ быть только болѣе близкими къ истинѣ станціями, можетъ быть вполнѣ соотвѣтствующими истинѣ рѣшеніями. И къ нимъ, замѣтимъ, относятся не только нѣсколько извѣстныхъ намъ крупнѣйшихъ и знаменитыхъ въ данной наукѣ ученыхъ, но можетъ быть столько же только начинающихъ привлекать взоры ученаго міра или даже и совсѣмъ еще неизвѣстныхъ (кромѣ развѣ небольшого кружка слушателей начинающаго доцента) ученыхъ.

И чѣмъ крупнѣе ихъ идеи, чѣмъ глубже онѣ врѣзываются въ теперешнюю структуру науки, чѣмъ больше ихъ размѣръ и размахъ, можетъ быть ведущій къ основной перестройкѣ всего зданія, къ созданію новой школы и новой эпохи, тѣмъ больше ceteris paribus промежутокъ времени между появленіемъ ихъ въ умѣ ученаго и передачею ихъ въ видѣ печатнаго труда на всеобщее пользованіе. Несомнѣнно, что много великихъ научныхъ цѣнностей было унесено ихъ творцами въ гробъ, потому что они не успѣли ихъ повѣдать міру; это особенно легко возможно въ области такихъ идейныхъ системъ, для разработки и облеченія коихъ въ форму книгъ требуются десятилѣтія. Много великихъ научныхъ трудовъ и крупныхъ системъ было издано великими авторами ихъ на склонѣ лѣтъ, какъ зрѣлый плодъ всей ихъ жизни. Много крупнаго и цѣннаго оказывается часто въ т. наз. посмертныхъ изданіяхъ, т. е. изданныхъ по оконченнымъ до смерти, но не напечатаннымъ, или еще не оконченнымъ или во всякомъ случаѣ окончательно не отдѣланнымъ рукописямъ, или же по начатымъ только рукописямъ, кускамъ ихъ, отрывкамъ... А крупнѣйшіе и геніальные ученые, даже долго жившіе, несомнѣнно всегда уносятъ много настоящаго золота идейнаго въ гробъ, ибо цѣнныя идеи появляются и мыслятся быстро, въ умахъ сильныхъ и геніальныхъ мыслителей — въ большомъ изобиліи, а книги пишутся очень медленно (очень кропотливый и тяжелый трудъ!), и въ каждой книгѣ сообщается только то, что къ данной «темѣ» относится.

Мелкій золотой песокъ науки сыплется быстрѣе, мелкіе ученые съ ихъ немногими и небольшими идейками «выписываются» сравнительно быстро; но относительно цѣлыхъ глыбъ научнаго золота, относительно крупныхъ и цѣннѣйшихъ, новые широкіе горизонты открывающихъ и новыя эпохи создающихъ

идей и системъ таковыхъ едвали будетъ преувеличеніемъ сказать, что «послѣднее слово науки» въ смыслѣ печатной литературы отстаетъ по крайней мѣрѣ на десятилѣтіе отъ послѣдней мудрости науки въ лицѣ ея наиболѣе сильныхъ и могучихъ борцовъ.

Между прочимъ, теперь научный барометръ въ области нравственныхъ, правовыхъ, экономическихъ, вообще гуманныхъ наукъ, а отчасти и въ области философіи, начинаетъ показывать приближеніе грандіозной бури, которая, вѣроятно, потрясетъ до основаній наши, вообще (по сравненію съ развитіемъ нѣкоторыхъ другихъ наукъ) довольно жалкія научныя зданьица, подчасъ построенныя на куриныхъ ножкахъ, на совершенно жалкихъ и не подходящихъ фундаментахъ. (Напр., теперешняя печатная нравственная и правовая мудрость въ области философіи нравственности и права покоится въ значительной степени на субъективномъ нравственномъ и правовомъ нигилизмѣ, на незнаніи и непризнаніи особой духовной природы сихъ явленій, на сведеніи ихъ къ индивидуальнымъ или массовымъ вожделѣніямъ и интересамъ, къ пожеланіямъ извѣстной «пользы», къ стремленіямъ къ извѣстнымъ желательнымъ для рѣшающихъ факторовъ «цѣлямъ» и т. п., такъ что собственно надлежало бы послѣдовательно выбросить за бортъ соотвѣтственныя особыя науки за отсутствіемъ особаго, отличнаго отъ другихъ предмета). Эта буря очиститъ затхлый и гнилой воздухъ пошлаго житейскаго «матеріализма», отчасти связаннаго съ еще недавно господствовавшимъ въ области философіи и естественныхъ наукъ (а отчасти и въ области общественныхъ наукъ, ср., напр., философскія основанія т. н. историческаго матеріализма, а равно марксизма въ тѣсномъ смыслѣ въ области полит. экономіи)—теоретическимъ матеріализмомъ, отчасти же имѣющаго собственные корни въ нѣкоторыхъ болѣзняхъ вѣка. Эта буря дастъ толчекъ нашимъ наукамъ и вызоветъ коренную перестройку. Симптомы этой приближающейся и, повидимому, быстро надвигающейся научной революціи отчасти проявляются и въ печати, подчасъ въ довольно неудачной и т. ск. насильственной формѣ, въ формѣ какъ бы только еще полусознательнаго, но сильнаго стремленія въ сторону, противоположную той, которая господствовала въ наукѣ второй половины XIX вѣка,—стремленія начинающаго столь сильно давить и толкать, что люди готовы ухватиться

за что попало, хотя бы, напр., и за память покойнаго Кенигсбергскаго Философа, который бы крайне былъ удивленъ и изумленъ, увидѣвъ, что́ въ однихъ областяхъ пріурочиваютъ къ его гносеологіи, въ другихъ областяхъ (напр., въ области политической экономіи), къ его категорическому нравственному императиву и вообще практическому (въ философскомъ смыслѣ) идеализму; какія усилія употребляются для того, чтобы найти у него и тѣ спеціальныя новыя идеи, которыя ему не только никогда и въ голову не приходили, но противоположное которымъ онъ ясно и категорически учитъ на каждомъ шагу. Болѣе обстоятельно и въ болѣе глубокомъ видѣ и интересной формѣ можно познакомиться съ разными симптомами зрѣющаго въ умахъ ученыхъ поворота и переворота идей путемъ слушанія ихъ лекцій. Знакомящіеся съ науками только по учебникамъ имѣютъ дѣло съ тѣмъ направленіемъ и міросозерцаніемъ, которое лѣтъ десять-двадцать тому назадъ задавало тонъ и торжествовало въ аудиторіяхъ, но теперь, по крайней мѣрѣ въ нѣкоторыхъ университетахъ, уже подвергается принципіальной критикѣ и начинаетъ уступать мѣсто болѣе идеальному міросозерцанію (этимъ, между прочимъ, въ значительной степени объясняются и такія, напр., явленія, какъ имѣющія характеръ предсмертныхъ судорогъ движенія марксисма и экономическаго матеріализма вообще).

Кромѣ слушанія лекцій, средствомъ ознакомленія съ теперешнимъ съ каждымъ годомъ все живѣе и живѣе бьющимъ пульсомъ науки можетъ служить отчасти коллегіальное общеніе и научныя бесѣды въ главныхъ центрахъ научнаго производства. Темы и характеръ этихъ бесѣдъ, отражающееся въ нихъ настроеніе и міросозерцаніе быстро мѣняютъ свою окраску и свое направленіе, что, можетъ быть, даже не замѣтно самимъ участникамъ такого постояннаго общенія, но положительно поражаетъ пріѣзжающихъ «въ гости» отъ времени до времени.

Между прочимъ, для ученыхъ, желающихъ быть въ курсѣ дѣла и не отставать, особенно для находящихся вдали отъ главныхъ столицъ науки, весьма полезными и даже необходимыми слѣдуетъ признать періодическія поѣздки во время каникулъ, а еще лучше на болѣе продолжительное время, въ тѣ научные центры, гдѣ ихъ науки бьютъ особенно живымъ и сильнымъ ключемъ. Поэтому однимъ изъ началъ раціональной универ-

ситетской политики является всяческое облегченіе и поощреніе заграничныхъ поѣздокъ съ научною цѣлью и командировокъ не только для начинающихъ ученыхъ, но и для профессоровъ. Этимъ былъ бы усиленъ притокъ новыхъ идей и научнаго воодушевленія и творчества. Погруженіе въ научную спячку профессора болѣе вредитъ каѳедрѣ и университету, чѣмъ перерывъ его дѣятельности съ временнымъ замѣщеніемъ его или даже безъ замѣщенія въ теченіе года.

Какъ бы то ни было, не можетъ подлежать никакому сомнѣнію, что настоящее «послѣднее слово науки» и то «слово» ея, которое содержится въ наличныхъ печатныхъ произведеніяхъ—это двѣ различныя вещи, и что печатная мудрость науки необходимо находится позади подлинной послѣдней мудрости ея, никогда ея не догоняя.

Что же касается систематическихъ руководствъ, то по ихъ адресу надо къ сказанному добавить еще, что они, въ свою очередь, отстаютъ отъ уровня даже послѣдней печатной, т. е. непремѣнно нѣсколько отставшей, мудрости науки.

И при лучшемъ мыслимомъ вооруженіи автора руководства для того, чтобы слѣдить за текущею, и при томъ текущею все болѣе широкою рѣкою, литературою по множеству развѣтвленій его спеціальности и по смежнымъ областямъ науки *), а равно при постоянной затратѣ большого труда и времени для поддержанія такой связи съ движеніемъ литературы,—все-таки быть въ курсѣ дѣла можно (особенно въ новѣйшее время) лишь въ извѣстной степени, въ относительномъ смыслѣ.

А затѣмъ и при превосходной школѣ и силѣ мышленія въ данной области и могучемъ критическомъ талантѣ для того, чтобы умѣть правильно познать и оцѣнить научное золото въ этомъ морѣ литературы и отличить его отъ мишуры, все-таки это можетъ быть достигнуто силами одного автора руководства лишь въ сравнительно скромной степени, но отнюдь не въ идеальномъ совершенствѣ.

Одинъ выудитъ одно, другой другое изъ тѣхъ зеренъ золота, которыя разсѣяны въ монографической, журнальной и т. д.

---

*) Сюда относятся знаніе языковъ, образованность въ сферѣ различныхъ наукъ, обильныя матеріальныя средства на пріобрѣтеніе текущей литературы и надлежащее развитіе своей библіотеки,—университетская библіотека этого условія отнюдь не можетъ замѣнить, хотя и она необходима и доставляетъ очень важную помощь.

ученой литературѣ, такъ что уже во всякомъ случаѣ ознакомленіе съ нѣсколькими новѣйшими руководствами скорѣе можетъ дать нѣкоторое представленіе о современномъ состояніи науки, нежели чтеніе одного руководства, даже и очень хорошаго. Но затѣмъ наука представляетъ, особенно въ новѣйшее время, процессъ развивающійся съ очень большою и быстро ускоряющеюся быстротою и, пока закончилось печатаніе систематическаго руководства науки, она уже убѣжала впередъ даже въ видѣ печатной своей тѣни.

Фактически руководства и учебники, по которымъ учится юношество, обыкновенно являются отставшими отъ новѣйшаго уровня науки въ гораздо большей степени, чѣмъ это можно было бы предполагать на основаніи вышеизложенныхъ общихъ соображеній. Я уже не говорю о положеніи нѣкоторыхъ нашихъ университетскихъ наукъ, руководства по которымъ, изучаемыя студентами, иногда были изданы десятки лѣтъ тому назадъ учеными, уже тогда далеко не бывшими на уровнѣ науки, а затѣмъ переиздавались безъ всякаго измѣненія или съ такими измѣненіями, которыя вовсе не приближали учебника къ достигнутому уровню науки *). Даже если остановиться на такихъ учебникахъ, которые имѣютъ сравнительно новую или даже совсѣмъ недавнюю дату, напр., 1900 или 1901 г. (такихъ, конечно, сравнительно весьма немного, напр. и въ Германіи), и авторами которыхъ являются первыя свѣтила науки, постоянно и исключительно преданныя упорному научному труду, и то совершенно ошибочно было бы думать, будто уровень этихъ передовыхъ учебниковъ равенъ уровню, достигнутому монографической и журнальной литературой.

---

*) Напр., имѣющій наибольшее распространеніе въ провинціальныхъ университетахъ учебникъ Ренненкампфа „Юридическая энциклопедія“ представляетъ передѣлку болѣе обширнаго руководства того же автора, уже въ 1868 г., т. е. въ годъ своего появленія, весьма слабо и отстало отражавшаго тогдашній уровень теоріи права, притомъ передѣлку ни на шагъ не подвинувшую содержанія впередъ, а только сократившую его и испортившую и въ другихъ отношеніяхъ для приноровленія къ экзаменному зубренію по программѣ, „изданной Мин. Нар. Просв. въ 1888 г., для производства испытаній въ государственныхъ испытательныхъ комиссіяхъ“ (слова въ кавычкахъ взяты изъ краткаго, но очень яснаго предисловія). Отсталость этого ходкаго учебника можно приблизительно оцѣнить въ полстолѣтіе. Такихъ же находящихся въ ходу учебниковъ, которые представляются отставшими на одно ученое поколѣніе, на 30, 20 лѣтъ и т. п.—немало (хотя по датамъ изданій этого иногда не видно).

Солидные учебники издаются обыкновенно только послѣ многолѣтней профессорской дѣятельности, чаще всего на старости лѣтъ; но когда вся система науки уже въ такой степени переработана ученымъ, что онъ имѣетъ смѣлость (въ Германіи, напр., это большая смѣлость) выступить съ систематическимъ руководствомъ, его научный умъ, пріобрѣвъ большую солидность и превосходныя качества во многихъ отношеніяхъ, уже потерялъ въ большей или меньшей степени то качество, которое свойственно главнымъ образомъ молодости, а именно способность не бояться новизны, умѣть понять, оцѣнить и усвоить то цѣнное, которое заключается въ новѣйшихъ движеніяхъ науки, въ безчисленныхъ научныхъ произведеніяхъ молодого поколѣнія...

Какъ бы то ни было, мнѣ кажется, не было бы преувеличеніемъ сказать, что и хорошая сравнительно учебная литература (гдѣ таковая существуетъ) по крайней мѣрѣ въ среднемъ на десятилѣтіе отстаетъ отъ монографическаго и журнальнаго уровня литературъ тѣхъ же наукъ.

Конечно, это положеніе, какъ и установленныя раньше, имѣютъ различное значеніе въ разныхъ областяхъ знанія. Я руководствовался главнымъ образомъ наблюденіями въ области общественныхъ наукъ. Есть области науки, гдѣ указанныя несоотвѣтствія значительно меньше, есть и такія области, гдѣ эти несоотвѣтствія еще болѣе поразительны. Бываютъ періоды уменьшенія указанныхъ разстояній (во времена относительно застоя), бываютъ и періоды поразительнаго увеличенія этихъ разстояній (времена молодости новой науки, а равно періоды кризисовъ, смѣны школъ и направленій, или просто большого подъема научнаго воодушевленія и творчества).

III.

Предыдущія замѣчанія имѣли въ виду цѣнныя положенія науки, научныя истины или болѣе или менѣе удачныя приближенія къ истинѣ, такъ сказать плоды научнаго процесса, продукты научнаго производства,—не касаясь самой процедуры добыванія этихъ положеній, самаго процесса научнаго творчества.

Учебныя руководства, compendia, представляютъ своего рода склады и магазины важнѣйшихъ результатовъ производитель-

наго научнаго процесса, получаемыхъ изъ многихъ лабораторій и кабинетовъ научнаго производства.

Наука представляетъ процессъ постояннаго методическаго мышленія, направленнаго на созданіе и добываніе новыхъ истинъ и идей, на критику и разрушеніе ошибокъ и заблужденій или менѣе совершенныхъ построеній, а въ компендіяхъ преподносятся извѣстные, главнымъ образомъ положительные результаты, извѣстныя твердыя отложенія, кристаллизаціи, получающіяся въ результатѣ научнаго процесса.

Тотъ фактъ, что учебники не даютъ и не могутъ давать отраженія тѣхъ мыслительныхъ процессовъ, той мыслительной процедуры, главнѣйшіе результаты которой они сообщаютъ, впрочемъ, столь ясенъ и несомнителенъ, что излишне на немъ подробно останавливаться.

Интереснѣе установить здѣсь слѣдующее, идущее значительно дальше, положеніе:

Prima facie можно было бы подумать, что этотъ процессъ отражается по крайней мѣрѣ въ тѣхъ монографіяхъ, изъ которыхъ извлекаются главнымъ образомъ положенія для учебниковъ (мы, конечно, предполагаемъ дѣйствительно научные и солидные учебники, а не тѣ, которые представляютъ компиляціи по нѣсколькимъ чужимъ учебникамъ). Большая солидная монографія съ обстоятельнѣйшею аргументаціей — тезисъ подчасъ въ нѣсколько строчекъ, какъ результатъ ея въ учебникѣ. (Кстати—тезисъ, читать который въ авторитетномъ учебникѣ авторамъ монографій бываетъ, съ одной стороны, конечно весьма лестно и пріятно, но съ другой стороны, обыкновенно и довольно непріятно, если у нихъ чуткіе научные «нервы»; вообще научныя идеи въ своемъ движеніи отъ первыхъ творцовъ къ публичному такъ сказать потребленію почти всегда въ каждой инстанціи подвергаются нѣкоторому опошленію, а когда онѣ дойдутъ до широкой взрослой публики или учебниковъ для дѣтей, перейдя всѣ стадіи движенія научнаго свѣта отъ центра производства до широкаго публичнаго потребленія, то и узнать ихъ часто не легко, такой пошлый видъ и тривіальную или прямо извращенную форму онѣ иногда получаютъ).

Конечно, въ монографической литературѣ, питающей учебную, содержится обыкновенно не только наиболѣе продуманная и съ любовью и художественно въ научномъ смыслѣ

отдѣланная формулировка идеи, попадающей въ видѣ болѣе или менѣе удачной копіи въ учебникъ, но и нѣкоторое отраженіе происшедшаго для ея полученія, развитія, лучшаго опредѣленія и т. д. мыслительнаго процесса въ умѣ «первоизобрѣтателя». Но можетъ быть рѣчь именно только о нѣкоторомъ отраженіи, а никогда о вѣрномъ изображеніи дѣйствительно происшедшаго творческаго процесса.

Прежде всего слѣдуетъ строго отличать научный процессъ доказательства отъ процесса творческаго мышленія. Послѣдній предшествуетъ первому, и нерѣдко они другъ на друга совсѣмъ не похожи. При этомъ не только порядокъ теченія мыслей въ этихъ двухъ процессахъ не совпадаетъ, а весьма часто процессъ доказательства идетъ прямо обратнымъ ходомъ по сравненію съ творческимъ процессомъ (напр., творчество идетъ въ дедуктивномъ, сообщеніе и доказательство въ индуктивномъ направленіи, или наоборотъ), но и мыслительный матеріалъ бываетъ въ большей или меньшей степени различный.

Но главное, что нужно принять во вниманіе для пониманія отношенія не только монографіи, но и всякаго печатнаго произведенія къ подлинному процессу научнаго мышленія, къ естественному такъ сказать теченію мыслей, это тотъ несомнѣнный фактъ, что писаніе для печати вовсе не означаетъ изліянія на бумагу (въ формѣ символическихъ, условныхъ знаковъ алфавита) именно тѣхъ мыслей и въ такомъ порядкѣ, въ какомъ онѣ появляются въ нашемъ умѣ въ моментъ свободнаго мышленія (хотя бы, напр., во время предварительнаго размышленія о тѣхъ вопросахъ, по которымъ мы имѣемъ въ виду написать монографію, статью и т. п.). Само собою разумѣется, я предполагаю вполнѣ честное, убѣжденное и искреннее писаніе и вовсе не имѣю въ виду разногласія мысли и письма въ такомъ направленіи. Совершенно внѣ такого предположенія, естественное и свободное мышленіе въ умѣ ученаго и его научное произведеніе въ печатномъ видѣ или въ видѣ рукописи для печати—двѣ совершенно различныя вещи, подчасъ довольно мало похожія другъ на друга.

Изученіе и изложеніе характера, направленій и причинъ этого различія потребовали бы много мѣста и времени. Относящіяся сюда проблемы (онѣ психологическаго свойства) и ихъ изученіе имѣли бы немалый теоретическій интересъ, по-

жалуй и важное практическое значеніе (напр., хотя бы для сознательнаго и методическаго обученія искусству писать и самообученія писательству); но для насъ здѣсь теоретическое углубленіе въ эту область не необходимо, а достаточно только констатировать и подтвердить, что интересующіе насъ процессы именно являются двумя совершенно различными, другъ съ другомъ отнюдь не совпадающими процессами. Для этой цѣли достаточно напомнить, напр., слѣдующіе факты:

Производство и отдѣлка хотя бы и не ученой рукописи для печати или даже просто письменное изложеніе мыслей не для печати, а напримѣръ для сообщенія въ видѣ писемъ друзьямъ, для подачи въ видѣ ученическаго сочиненія учителю—представляютъ манипуляцію, требующую особой выучки и сноровки и представляющую для необученныхъ подчасъ непреоборимыя, до отчаянія доводящія затрудненія, совершенно независимо отъ тѣхъ мыслей, которыя должны составить содержаніе письма, ученическаго сочиненія и т. п. Вспомнимъ гимназическія времена, трагикомическій вопросъ: «Какъ начать?» и т. п.

Даже рукописи опытныхъ, вполнѣ «владѣющихъ перомъ» писателей бываютъ подчасъ испещрены передѣлками и поправками; разныя части перечеркиваются, а подчасъ передѣлываются нѣсколько разъ.

Но особенно наглядную иллюстрацію нашего положенія доставляютъ стенограммы произносимыхъ по свободному теченію мыслей (а не заученныхъ наизустъ по предварительно составленной рукописи) рѣчей. Кому приходилось заниматься корректурой для печати своихъ же стенографированныхъ рѣчей (напр. лекцій, рѣчей въ ученомъ обществѣ, въ законосовѣщательной комиссіи), тотъ знаетъ, сколь непріятна и трудна эта задача. Нерѣдко оказывается, что овчинка выдѣлки не стоитъ; гораздо легче и скорѣе забраковать совсѣмъ стенограмму и написать извлеченіе главнаго содержанія рѣчи заново. Предо мною лежитъ книга подъ заглавіемъ: «Министерство Финансовъ. Стенографическіе отчеты и журналы засѣданій Высочайше учрежденной комиссіи по пересмотру законоположеній о биржахъ и акціонерныхъ компаніяхъ». 1898 г. Но еслибы кто вывелъ изъ этого заглавія заключеніе, что онъ здѣсь можетъ найти такъ сказать фотографіи произнесенныхъ въ этой комиссіи рѣчей, то это было бы весьма большимъ заблужде-

ніемъ. Засѣданія длились по 3—4 часа и были всецѣло заполнены рѣчами, а «стенограммы» ихъ (засѣданій) занимаютъ по 40—50 и даже меньше небольшихъ страницъ не особенно убористой печати; нѣкоторыя рѣчи были весьма продолжительны и обстоятельны и длились подчасъ около часу или больше, а «стенограммы» ихъ можно громко, не спѣша, прочесть въ 10 минутъ или въ меньшій промежутокъ времени. То же относится къ такъ называемымъ «стенографическимъ отчетамъ» парламентскихъ засѣданій и т. п. Почти никогда не слѣдуетъ, читая печатныя «стенограммы» какихъ-либо засѣданій, воображать, что это дѣйствительно стенограммы, точныя записи произнесенныхъ словъ. Съ другой стороны, точные стенографическіе отчеты, еслибы таковые печатались и издавались, представляли бы по большей части довольно странныя литературныя произведенія, которыя бы весьма непріятно было читать, хотя соотвѣтственныя рѣчи, можетъ быть, были превосходныя рѣчи, именно какъ рѣчи.

Иногда приходится читать университетскіе курсы подъ заглавіемъ «лекціи, читанныя въ такомъ-то академическомъ году, въ такомъ-то университетѣ»; иногда такія книги соблюдаютъ даже нѣкоторыя внѣшнія формы лекцій, напр., раздѣлены не на главы, а на «лекціи», начинающіяся обращеніемъ «Messieurs» (особенно часта такая форма книгъ у французовъ) или «М. Г.!» Я увѣренъ, что по крайней мѣрѣ въ 90% случаевъ это простая фикція (и раціональнаго смысла въ такихъ выдумкахъ я не вижу). Не фиктивны эти внѣшнія формы развѣ въ тѣхъ случаяхъ, когда самыя дѣйствительно читанныя лекціи были фикціями въ томъ смыслѣ, что собственно не произносились свободныя рѣчи въ порядкѣ естественнаго теченія мыслей профессора, а считывалось или произносилось по памяти заученное наизустъ содержаніе годной для печати рукописи.

Не умѣющіе или по какимъ-либо причинамъ не желающіе свободно говорить въ аудиторіи профессора такъ иногда дѣлаютъ: предъ ними рукопись или печатные листы и они медленно читаютъ, поглядывая то въ свое «пособіе», то на слушателей или даже смотрятъ только на страницы «пособія». Послѣднее, по моему, предпочтительнѣе, ибо, во первыхъ, такъ легче читать, во вторыхъ, не приходится видѣть обыкновенно очевидно скучающихъ или борющихся съ дремотою жертвъ этой операціи, хотя бы ихъ всего было 1 или 2 во всей аудиторіи. Нѣкоторые же (сюда относятся подчасъ очень старатель-

ные и усердные лекторы) читаютъ лекціи наизусть въ точномъ смыслѣ этого слова, т. е. они произносятъ заученныя наизусть слова заготовленной раньше рукописи. Но и отъ такихъ лекцій, какъ бы онѣ ни были хороши въ качествѣ главъ печатнаго труда, обыкновенно вѣетъ такимъ холодомъ и такою скукою, что относительно нихъ я вообще полагаю вмѣстѣ съ противниками лекцій вообще, что читать книгу—гораздо болѣе подходящее занятіе, нежели слушаніе лекціи.

Долженъ, впрочемъ, оговориться, что нѣкоторые ораторы, готовящіеся къ рѣчи путемъ «зубристики», все-таки подчасъ произносятъ очень хорошія рѣчи. Я не отрицаю абсолютно возможности такъ изготовить рукопись, что она вполнѣ приноровлена къ требованіямъ и вызову впечатлѣнія свободной рѣчи, а также возможности такого произнесенія наизусть словъ и предложеній такой рукописи, что получается болѣе или менѣе полная иллюзія свободной рѣчи. При извѣстномъ обученіи и упражненіи, можетъ быть, этого искусства можно было бы достигнуть, всякому оратору или университетскому лектору. Между прочимъ, я полагаю, что «оратору» этого легче достигнуть, чѣмъ ученому лектору. Ибо въ области ораторскаго искуства въ собственномъ смыслѣ есть много такихъ средствъ (неудобныхъ или прямо шокирующихъ въ случаяхъ примѣненія въ области строго научной лекціи), которыя легко создаютъ иллюзію подлинной жизни и свободнаго теченія мысли и чувства (жесты, радостное, печальное и т. п. выраженіе лица, «цвѣты краснорѣчія», какъ бы нечаянно появляющіеся, и т. п.).

Какъ бы то ни было, произнесеніе наизусть заученнаго лишь при особомъ искусствѣ этого рода можетъ представлять болѣе или менѣе удачный суррогатъ свободной рѣчи и вызывать иллюзію свободнаго теченія мыслей и чувства.

По существу все-таки остается правильнымъ наше положеніе, что дѣло идетъ о двухъ совершенно различныхъ явленіяхъ съ различною структурою, съ различнымъ характеромъ и назначеніемъ.

Поэтому стенографическая или иная точная копія свободнаго «громкаго мышленія»—обыкновенно совершенно негодна для печати, а глава рукописи или книги обыкновенно—негодный предметъ для лекціи, и даже трудно съ успѣхомъ выдать громкое произнесеніе ея за свободное «громкое мышленіе».

Этимъ я, конечно, отнюдь не умаляю значенія и цѣнности

ни того, ни другого, и считалъ бы даже страннымъ и неумѣстнымъ разсужденіе о томъ, что лучше, въ частности, лучше ли быть (напр., студенту) слушателемъ свободной рѣчи или читателемъ книги. Странно было бы разсуждать о томъ, что лучше: сапоги или шапка, и доказывать, что сапоги отличаются такими-то несомнѣнными преимуществами предъ шапкою. Поскольку дѣло идетъ о покрытіи головы, то, не смотря на всѣ преимущества сапогъ, ихъ бо́льшую прочность и всякія другія заслуги, все-таки шапка лучше, и обратно; и самые рѣшительные приверженцы идеи о многочисленныхъ превосходствахъ шапокъ по сравненію съ сапогами, не стали бы спорить, что, несмотря на всѣ несомнѣнныя съ ихъ точки зрѣнія (имъ, напр., больше нравится мягкость, легкость и т. д., чѣмъ прочность и другія свойства сапогъ) преимущества шапокъ, все-таки уже лучше обуваться сапогами нежели шапками.

Я только, въ качествѣ склоннаго къ нѣкоторому «педантизму ученаго», да къ тому же юриста, внесъ бы въ это разсужденіе предъ подписью въ знакъ согласія одну оговорку.

Мыслимы и бываютъ такіе сапоги или такія шапки, что лучше ни того, ни другого не надѣвать, напр., бумажная шутовская шапка, или гнилая и издающая непріятный запахъ шапка—тоже именуется шапкой, но подчасъ предпочтительнѣе остаться съ непокрытой головой, чѣмъ пользоваться такими шапками.

Если мнѣ интересно и желательно познакомиться съ мыслительнымъ процессомъ даннаго лица, напр., геніальнаго философа или знаменитаго ученаго спеціалиста, и этотъ виртуозъ мысли великодушно снисходитъ до удовлетворенія такого моего желанія, предлагая мнѣ слушать его свободныя, только «громкія» размышленія по разнымъ важнымъ и серьезнымъ проблемамъ, то я естественно брошу всякіе, хотя бы и превосходные и даже написанные еще болѣе геніальными людьми, учебники и буду съ радостью его слушать, удивляясь развѣ его великодушію, его готовности посвятить меня въ свою геніальную умственную лабораторію, раскрыть предо мною тайны своего удивительнаго мышленія. Слушаніе его я бы съ величайшею радостью предпочелъ даже чтенію имъ же самимъ написаннаго учебника (обыкновенно такой альтернативы вовсе нѣтъ, потому что учебникъ доступенъ всякому), ибо я понимаю, что мое желаніе, т. е. желаніе непосредственно ознакомиться съ

ходомъ, процессомъ и пріемами мышленія этого геніальнаго человѣка, или хотя бы просто выдающагося и талантливаго мыслителя (о пользѣ этого и резонности такого желанія—ниже), отнюдь не можетъ быть удовлетворено чтеніемъ хотя бы даже имъ самимъ сочиненнаго учебника; и воообще наиболѣе непосредственный, лучшій мыслимый способъ удовлетворенія такого моего желанія именно тотъ, который онъ мнѣ великодушно предложилъ, согласившись раскрыть такъ сказать предо мною двери своей интимнѣйшей мыслительной лабораторіи.

IV.

До сихъ поръ у насъ шла рѣчь о чисто интеллектуальной сторонѣ научнаго процесса, о научныхъ знаніяхъ (III) и научномъ мышленіи (IV) въ тѣсномъ смыслѣ этихъ словъ.

Но интеллектуальнымъ элементомъ не исчерпывается существо научнаго процесса. Въ жизни науки принимаетъ участіе и весьма существенную роль играетъ еще иной элементъ, элементъ чувства—цѣлый рядъ чувствъ особаго рода, возвышеннаго свойства.

Наука есть такое явленіе духа человѣческаго, которое, подобно религіи, поэзіи, нравственности, способно вызывать чистую и незаинтересованную любовь и уваженіе къ себѣ, воодушевленіе особаго свойства, подчасъ величайшій энтузіазмъ, и поднимать этими чувствами духъ человѣческій высоко надъ личными житейскими интересами, надъ мелочами и пошлостями жизни. Истина заключаетъ въ себѣ нѣчто божественное, какъ добро, красота...

Наши выраженія: «чистая и незаинтересованная любовь и уваженіе», «воодушевленіе особаго свойства»... не даютъ, впрочемъ, анализа и опредѣленія того чувства особаго рода,—его можно назвать «научнымъ чувствомъ»,—которымъ живетъ и дышитъ наука. Языкъ человѣческій вообще не имѣетъ средствъ, путемъ которыхъ можно было бы выразить и опредѣлить существо разнаго рода чувствъ и такимъ образомъ, напр., познакомить другого съ такимъ чувствомъ, которое ему раньше не было извѣстно по личному внутреннему опыту. Наиболѣе цѣнное и высокое въ духовной жизни зиждется на чувствѣ. Нравственность зиждется на особомъ, не поддающемся анализу и опредѣленію чувствѣ долга, право имѣетъ подобный же фун-

даментъ, только здѣсь чувство нашего долга является въ то же время чувствомъ права, притязанія другого, между тѣмъ какъ нравственный долгъ есть свободный долгъ безъ чувства права, притязанія другого на извѣстное поведеніе съ нашей стороны. Эстетика зиждется на опять-таки не поддающемся анализу и опредѣленію чувствѣ красоты. Этимъ въ значительной степени объясняется то явленіе, что ученые и философы до сихъ поръ ломаютъ себѣ головы надъ опредѣленіемъ морали; юристы до сихъ поръ не съумѣли опредѣлить существо права; точно также и эстетики научнаго опредѣленія изучаемаго ими предмета до сихъ поръ намъ не съумѣли доставить. Какихъ только формулъ для опредѣленія морали, права... не предлагалось и не предлагается. Кантъ великій философъ не только гносеологіи, но и права и морали, отвергъ всѣ предыдущія опредѣленія морали и права и не безъ ироніи говоритъ о юристахъ, которые «еще ищутъ опредѣленія для своего понятія права»; на мѣсто другихъ опредѣленій онъ предложилъ собственныя, повидимому, очень глубокія формулы существа морали и права, но не нашелъ и онъ того, чего безъ успѣха искали до него философы древности, среднихъ вѣковъ и новаго времени. И собственно такого опредѣленія, какое мы, напр., имѣемъ для понятій: кругъ, треугольникъ и т. п., и быть не можетъ для права, какъ и для морали, и обычныя формулы и теоріи, которыя пытаются, безъ ссылки на не поддающееся опредѣленію нравственное чувство или чувство права, дать опредѣленіе нравственности или права, представляютъ покушенія съ негодными средствами. Перестанетъ сбиваться съ пути философія права, какъ и моральная философія, по нашему крайнему разумѣнію, только тогда, когда она сознаетъ это положеніе дѣла, когда въ основу теоріи будетъ положено признаніе и констатированіе этого чувства sui generis. Теперь юристамъ еще страннымъ подчасъ кажется, если изучать право какъ психическое явленіе sui generis—путемъ соотвѣтственнаго психологическаго метода....

И существо и природа науки, по моему мнѣнію, собственно вовсе не охватывается и не опредѣляется ходячими формулами, игнорирующими свойственный ей элементъ чувства. А тотъ, кто не испытывалъ и не знаетъ того чувства sui generis, о которомъ мы говорили выше, собственно не знаетъ науки и не причастенъ къ ней, подобно тому какъ не могъ бы знать суще-

ства поэзіи тотъ, который бы разсуждалъ о стихахъ и т. п., но не зналъ чувства красоты, или какъ не зналъ бы вовсе существа религіи тотъ, который бы цѣлыя книги написалъ о египетскомъ культѣ и божествахъ и о разныхъ другихъ религіяхъ, но никогда не испытывалъ и потому не знаетъ и знать не можетъ тѣхъ особыхъ чувствъ мистическаго характера, которымъ соотвѣтствуетъ понятіе религіознаго чувства, и безъ знанія котораго религія вообще понята и познана быть не можетъ.

Упомянутыя чувства составляютъ красу духа человѣческаго и высшія, идеальнѣйшія блага, поддержку и утѣшеніе жизни человѣческой.

Не требуется и не возможно на землѣ, чтобы всѣ посвящали себя спеціально культу науки, какъ невозможно, чтобы всѣ были поэтами или служителями и проповѣдниками религіи. Но тѣмъ не менѣе пріобщеніе къ наукѣ путемъ хоть временнаго поднятія существа нашего до высоты ея, до созерцанія и чувствованія ея высоты и красы, составляетъ такой же необходимый элементъ полной и совершенной жизни, какъ такое же пріобщеніе къ другимъ идеальнымъ сокровищамъ рода homo sapiens, напр., къ поэзіи, къ религіозному чувству... Такой homo sapiens, который никогда не пріобщился въ этомъ смыслѣ къ sapientia, къ высшему проявленію и воплощенію этого свойства человѣчества—къ наукѣ, не есть homo sapiens въ полномъ и совершенномъ смыслѣ этого слова, какъ и тотъ, кто никогда въ жизни не поднялся до высоты поэзіи или эстетики вообще, кому даже неизвѣстно чувство эстетическаго подъема и воодушевленія.

Поэтому идеаломъ развитія человѣчества должно быть достиженіе такого состоянія, чтобы никто въ этомъ отношеніи не оставался въ обидѣ, чтобы пріобщеніе къ высшимъ идеальнымъ благамъ человѣческой культуры, въ томъ числѣ и къ наукѣ человѣческой могло быть удѣломъ всѣхъ и каждаго.

Теперь пріобщеніе къ наукѣ является удѣломъ немногихъ; въ наиболѣе близкомъ и тѣсномъ отношеніи къ ней находятся, конечно, тѣ, которые свою жизнь спеціально посвящаютъ культу и развитію науки.

Особенно высокаго подъема и сильнаго напряженія достигаетъ то чувство незаинтересованнаго воодушевленія, которое мы назвали «научнымъ чувствомъ», въ области научнаго творчества, въ моменты творческаго «вдохновенія» и созерцанія

впервые новой истины, особенно если она освѣщаетъ большія, темныя прежде, пространства. Такой впервые увидѣнный свѣтъ представляется особенно чуднымъ и вызываетъ подчасъ экстазу и сильное физическое потрясеніе. Бываютъ, конечно, миражи, большія печали и разочарованія, и абсолютной гарантіи противъ этого почти никогда не бываетъ. Нѣчто подобное пришлось переживать довольно широкимъ кругамъ образованной публики по поводу извѣстія объ открытіи проф. Кохомъ средства излѣченія чахотки. Нѣкоторые профессора старики, покрытые славою и сами сдѣлавшіе великія открытія, объявляя въ аудиторіяхъ содержаніе полученной изъ Берлина телеграммы, плакали отъ волненія, энтузіазмъ въ аудиторіяхъ (напр., Гейдельбергскаго университета) былъ неописуемъ. Дальнѣйшія вѣсти причинили многимъ, конечно, горькое разочарованіе.

Эмоціональное дѣйствіе научныхъ идей, конечно, не ограничивается моментомъ перваго появленія. Характеръ чувства мѣняется, оно получаетъ болѣе спокойный характеръ, но подчасъ сохраняетъ или пріобрѣтаетъ большую силу и власть и способность воодушевлять на великіе подвиги. Какъ показываетъ исторія науки, въ особенности въ періоды гоненія, воодувленіе и преданность научнымъ идеямъ доходитъ со стороны авторовъ ихъ подчасъ до готовности потерпѣть за нихъ смерть, напр., до предпочтенія мучительной смерти на кострѣ отреченію отъ найденной научной истины.

Въ новое, вообще чуждое гоненій за научныя истины, время — воодушевленіе и преданность научнымъ идеямъ выражается и проявляется въ менѣе героической, но подчасъ тоже не чуждой большихъ жертвъ и самоотреченія формѣ, напр., въ видѣ посвященія всей жизни тяжелому и упорному труду фактической провѣрки, разработки, развитія и отдѣлки извѣстной идеи или системы идей, иногда соединенному не только съ отказомъ отъ разныхъ житейскихъ благъ, удовольствій и развлеченій, но и отъ необходимаго для элементарнаго физическаго благосостоянія и здоровья отдыха. Вещественныя и характерныя иллюстраціи къ этому представляютъ подчасъ своеобразныя ходячія муміи, желтыя и высохшія, такъ что старый потертый сюртукъ виситъ какъ на колышкѣ какомъ-то. Такъ изображаются типы ученыхъ, между прочимъ, въ нѣмецкихъ юмористическихъ журналахъ, въ иллюстраціяхъ къ анекдотамъ

на тему объ ученой разсѣянности и забывчивости подъ вліяніемъ идейной жизни не отъ міра сего. Но это матеріалъ для размышленій не только юмористическаго свойства, хотя подлинныя воплощенія ученаго аскетизма подчасъ превосходятъ эти типическія изображенія такъ сказать еще большею рѣзкостью и типичностью. Напр., живой скелетъ Момзена имѣетъ форму пишущаго человѣка и во время ходьбы, во время передвиженія этой своеобразной тѣни человѣка, способной внушить своимъ появленіемъ скорѣе мистическія, нежели юмористическія чувства.

Другого рода вещественныя иллюстраціи къ сказанному выше — нѣкоторыя книги. Иногда уже объемъ этихъ книгъ и характеръ примѣчаній къ тексту наглядно свидѣтельствуютъ о такихъ подвигахъ упорнаго и напряженнаго труда, терпѣнія и энергіи въ теченіе десятковъ лѣтъ, какія въ другихъ областяхъ жизни едвали вообще случаются. Другія книги даютъ подобное же свидѣтельство только при болѣе близкомъ ознакомленіи съ ихъ содержаніемъ (напр., труды Канта, Дарвина и т. п.).

Нѣкоторую роль въ этой области играетъ, конечно, и слава, и честолюбіе. Но не слѣдуетъ преувеличивать значенія этого фактора. Стремленіе къ научной славѣ играетъ часто болѣе или менѣе сильную вспомогательную или, пожалуй, иногда даже рѣшительно преобладающую роль главнымъ образомъ въ началѣ ученой дѣятельности, въ области первыхъ успѣховъ, до пріобрѣтенія славы или въ началѣ ея. Иногда, особенно въ началѣ углубленія въ науку, играютъ большую роль и чувства и соображенія еще менѣе высокаго свойства, напр., карьерныя соображенія.

Но было бы весьма ошибочно такъ толковать вообще научные подвиги, особенно болѣе великіе изъ нихъ. Люди вообще тѣ личныя «блага», которыя они уже имѣютъ, менѣе цѣнятъ, а иногда совсѣмъ ими перестаютъ интересоваться. И научная слава можетъ пріѣсться, а иногда даже опротивѣть. А, затѣмъ,—и это главнѣе—идейная, истинно научная жизнь по мѣрѣ глубины и силы пріобщенія къ ней поднимаетъ и очищаетъ отъ личныхъ интересовъ; болѣе высокія и напряженныя чувства вытѣсняютъ менѣе высокія, и при извѣстной высотѣ подъема, которой естественно особенно легко достигаютъ великіе творцы великихъ идей, такія вещи, какъ слава, хотя и болѣе высокія и цѣнныя блага, чѣмъ, напр., деньги и т. п.,

могутъ остаться далеко внизу и позади. Нерѣдко это видно уже изъ самаго характера отстаиваемыхъ ими идей и системъ таковыхъ и изъ способа ихъ сообщенія и борьбы за нихъ. Напр., еслибы Кантъ изъ за славы посвятилъ свою жизнь и жизненныя удовольствія постоянному, тяжелому и упорному научному труду для разработки и изготовленія къ публичному (печатному) сообщенію своей системы гносеологическихъ, нравственно-философскихъ и иныхъ идей, то ужъ онъ навѣрно съумѣлъ бы придать болѣе популярный обликъ какъ самой системѣ, такъ и формѣ сообщенія. Развѣ такъ и такія вещи пишутъ люди, которымъ интересны «рукоплесканія толпы»? Изъ его системы и формы сообщенія ясно и очевидно, что этотъ человѣкъ не сдѣлалъ бы не только ни малѣйшей уступки въ области содержанія, не пошелъ бы ни на малѣйшій компромиссъ и смягченіе научнаго радикализма своихъ положеній, чтобы сдѣлать ихъ болѣе понятными, доступными и пріятными широкой публикѣ, но не измѣнилъ бы ради этой цѣли даже формы выраженія, ни единой изъ своихъ строгихъ и съ точки зрѣнія внѣшняго выраженія формулъ, хотя бы такое приноровленіе ко вкусамъ читателей не влекло за собою ущерба для содержанія, его опошленія или даже только нѣкотораго смягченія въ виду большей удобоваримости для массы читателей.

Воодушевляютъ ученыхъ и мыслителей и побуждаютъ къ борьбѣ за истину и къ упорному труду не только идеи «собственнаго производства», а и другія идеи, если онѣ имъ представляются истинными и цѣнными, особенно если онѣ подвергаются спору и сомнѣнію или встрѣчаютъ иныя препятствія къ распространенію и торжеству. Истинному ученому, живущему полною и настоящею, не только интеллектуальною, а и эмоціональною научною жизнью, истина дорога сама по себѣ, она радуетъ и воодушевляетъ его и независимо отъ его участія въ открытіи ея. Какъ ни великую роль играютъ въ жизни науки геніи, открывающіе новые горизонты, создающіе великія и плодотворныя идеи, но еще большую роль, даже подчасъ въ жизни, развитіи и распространеніи этихъ идей, играютъ воодушевленныя усилія и труды приверженцевъ, учениковъ, членовъ «школы», въ которыхъ эти идеи, хотя и не ими открытыя, вызываютъ восторгъ и воодушевленіе. Великое воодушевленіе ведетъ часто и къ великимъ подвигамъ съ ихъ стороны, нерѣдко и къ крупному дальнѣйшему идейному твор-

честву на почвѣ идеи ихъ учителя, къ созданію важныхъ вѣтвей, приложеній, исправленій, подкрѣпленій и т. д.; весьма трогательно то часто наблюдаемое въ этой области явленіе, что они даже тогда сами ставятъ себя въ тѣнь знамени учителя, когда ихъ заслуги не только по распространенію и укрѣпленію, но и по обогащенію и созданію самостоятельныхъ вкладовъ больше и важнѣе перваго слова иниціатора идеи или вдохновителя школы.

Больше волнуютъ, воодушевляютъ и побуждаютъ къ распространенію и пропагандѣ естественно большія и важныя, многообъемлющія и общія идеи. Но совершенно ошибочно было бы думать, что только крупныя и общія идеи оказываютъ такое психическое вліяніе. Точно также было бы совершенно неправильно съ точки зрѣнія дѣйствительной психологіи научнаго міра полагать, будто интересуютъ и воодушевляютъ только идеи, имѣющія практическое значеніе для жизни человѣческой, напр., важныя для техники, политики и т. п. Напротивъ, и идеи и открытія, касающіяся отдаленнѣйшихъ временъ, глубокой исторической или «доисторической» древности, отдаленнѣйшихъ мѣстъ и предметовъ (напр., въ области астрономіи)—волнуютъ и воодушевляютъ ученыхъ, хотя относящіяся сюда проблемы имѣютъ чисто теоретическое значеніе и никакой практической въ тѣсномъ смыслѣ пользы не касаются (или, по крайней мѣрѣ, теперь не видно, чтобы могла получиться какая практическая польза, трудно таковую предвидѣть). И размѣръ волнующихъ ученыхъ проблемъ, ихъ рѣшеній, споровъ и т. д. бываетъ иногда очень микроскопическимъ (а по крайней мѣрѣ теперь представляется таковымъ: часто трудно предвидѣть будущее значеніе данной, теперь представляющейся микроскопическою истины, напр., для рѣшенія другого, уже, можетъ быть, очень крупнаго вопроса). Преинтересныя, положительно трогательныя (а иногда граничащія съ комизмомъ, не только для тѣхъ, которые смѣются, потому что не понимаютъ), явленія въ этомъ направленіи можно наблюдать среди такихъ типическихъ ученыхъ, какихъ особенно много въ нѣмецкихъ университетахъ. Громоносно и съ сильнымъ научнымъ аппаратомъ проповѣдуются съ каѳедры и въ печати, путемъ статей и даже толстыхъ монографій, иногда такія микроскопическія положенія, которыя у профановъ возбудили бы развѣ презрительно-снисходительную улыбку.

А затѣмъ для пониманія психологіи науки и ученыхъ надо принять во вниманіе, что, по мѣрѣ углубленія въ науку и роста воодушевленія и любви къ ней со стороны ученаго, данная наука растетъ въ его глазахъ, пріобрѣтаетъ все большее и большее значеніе и величественный видъ, оттѣсняя на задній планъ не только разные мелкіе житейскіе интересы, но и разные не мелкіе предметы и явленія, въ томъ числѣ и другія науки, по меньшей мѣрѣ не менѣе важныя, чѣмъ его спеціальность, при объективной оцѣнкѣ со стороны. То же относится къ тѣмъ спеціальнымъ областямъ данной науки, которыя данный ученый спеціально разработываетъ, и даже къ отдѣльнымъ темамъ и проблемамъ какой либо спеціальной области. Такому Гирке, который идеѣ Genossenschaften (между прочимъ, идеѣ, на честь перваго открытія которой онъ отнюдь не притязаетъ) посвятилъ огромную монографію, вложивъ въ нее много лѣтъ тяжелаго, по большей части крайне кропотливаго и самоотверженнаго труда,—проблема такъ называемыхъ юридическихъ лицъ представляется не однимъ изъ многихъ второстепенныхъ вопросовъ науки права, а вопросомъ и проблемой просто; теорія юр. лицъ, какъ «соціальныхъ организмовъ» является однимъ изъ первыхъ членовъ символа его научной вѣры и міросозерцанія; теорія же юрид. лицъ, какъ фикцій, возбуждаетъ въ немъ такое негодованіе (научное воодушевленіе проявляется и дѣйствуетъ не только въ формѣ преданности истинѣ, но и въ борьбѣ противъ научной неправды), что, еслибы эта теорія имѣла свои легіоны и съ ними попыталась побѣдоносно войти въ храмъ науки, чтобы воцариться тамъ, то онъ одинъ бросился бы сражаться съ этими легіонами и положилъ бы свою жизнь за теорію «соціальныхъ организмовъ». Знающіе его лично, слышавшіе его лекціи или имѣвшіе случай бесѣдовать съ нимъ объ этихъ проблемахъ, думаю, не сочтутъ этой характеристики выдумкой.

Описанныя, весьма характерныя для психологіи ученаго міра, явленія, въ частности выростаніе облюбованныхъ областей знанія, а подчасъ и мелкихъ проблемъ до гигантскихъ размѣровъ въ глазахъ ученыхъ—объясняются, конечно, не чисто интеллектуальными процессами (напр., Гирке не только высоко-талантливый и великій юристъ, но и вообще очень умный человѣкъ), а именно эмоціональнымъ элементомъ, присущимъ всякой истинной наукѣ. И собственно спорить противъ

такихъ возвеличеній не приходится, какъ нельзя, напр., спорить съ поэтомъ, ставящимъ поэзію выше всего, доказывая, напр., что торговля или ремесла заслуживаютъ предпочтенія, или спорить съ отцомъ, въ своемъ сынѣ души не чаящимъ, доказывая ему, что скорѣе слѣдуетъ цѣнить и любить такого-то другого, напр., племянника, очень выдающагося и прекраснаго мальчика во всѣхъ отношеніяхъ. Притомъ такое преимущественное воодушевленіе по поводу облюбованной науки и спеціальныхъ ея областей есть такая сила, безъ которой наука и сотой доли той грандіозной работы, которую она совершаетъ на благо человѣчества, мощно двигая впередъ его духовное и матеріальное благосостояніе, не могла бы совершить.

Тѣмъ не менѣе въ описанной склонности ученой психики къ научнымъ пристрастіямъ и возвеличеніямъ подчасъ микроскопическихъ вопросовъ или очень спеціальныхъ областей есть и своя опасная сторона; хотя эта тенденція вовсе не ведетъ необходимо къ одностороннимъ выводамъ и ошибкамъ, а соотвѣтственныя эмоціи въ нормальныхъ случаяхъ только усиливаютъ освѣщеніе изслѣдуемой области и даютъ возможность ученому узрѣть то, чего бы другой, менѣе заинтересованный духовно, менѣе воодушевленный, никогда бы не увидалъ и не открылъ, — все таки въ этой тенденціи подчасъ кроется опасность съуженія горизонта, развитія духовной слѣпоты по отношенію къ другимъ областямъ знанія и мысли, иногда даже полнаго извращенія ума и міросозерцанія, а то и потери равновѣсія въ смыслѣ психическаго здоровья. И именно истинные ученые, а не ремесленники и шарлатаны, подвергаются такой опасности. Пожалуй, инстинктивное чутье (или и сознаніе) этого является на ряду съ другими одною изъ сильныхъ побудительныхъ причинъ, заставляющихъ ученыхъ группироваться, искать общенія съ другими учеными. Чувствуется сильнѣйшая потребность имѣть такихъ коллегъ, съ которыми можно было бы дружно побесѣдовать или поспорить и повоевать (пожалуй еще большее удовольствіе!) на научныя темы, «освѣжиться» въ ихъ обществѣ и т. д.—и это необходимѣйшій элементъ гигіены ученой профессіи. Его доставляетъ обыкновенно въ лучшей и идеальнѣйшей формѣ—всякая сильная и здоровая universitas litterarum. Здѣсь, въ университетѣ, происходитъ какъ бы кровообращеніе въ организмѣ, циркуляція мысли.

Иногда здѣсь появляется своего рода сердце университета, центръ импульсовъ и оживленія для многихъ другихъ членовъ, въ видѣ, напр., какого-либо геніальнаго философа, дающаго импульсы не только университету, но и всей эпохѣ. Теперь, положимъ, такихъ нигдѣ не видно, и это вовсе не необходимо для силы и блеска университета; достаточно, чтобы принимающіе участіе въ жизни ученой корпораціи вносили хоть скромную лепту въ духовное общеніе. Достойные примѣры научныхъ подвиговъ или по крайней мѣрѣ истинно научной дѣятельности, столкновеніе, треніе и обмѣнъ мыслей и міросозерцаній, взаимное сообщеніе идей и идейнаго воодушевленія— все это вырабатываетъ и создаетъ въ видѣ такъ сказать средней равнодѣйствующей «университетскій духъ», который представляетъ нѣчто неопредѣлимое и неуловимое, отнюдь не совокупность опредѣленныхъ идей и мыслей, а скорѣе вѣяніе высокихъ чувствъ и настроеній. Это — лучшее украшеніе всякаго живого и здороваго университета, и вмѣстѣ съ тѣмъ сила движущая и направляющая, захватывающая и заставляющая двигаться въ своемъ направленіи подчасъ и тѣхъ вновь поступающихъ въ общеніе членовъ, у которыхъ въ началѣ было совсѣмъ другое въ сердцѣ и умѣ, менѣе достойное. Университетскій духъ — великій педагогъ и лучшій управитель и попечитель университета, хотя онъ не издаетъ никакихъ правилъ и распоряженій, не имѣетъ канцеляріи, чиновниковъ и иныхъ видимыхъ орудій и средствъ власти.

Эти замѣчанія, впрочемъ, не означаютъ мистическаго представленія какого-то особаго существа. Дѣло идетъ только о психическомъ взаимодѣйствіи отдѣльныхъ людей и о порождаемой имъ общей духовной атмосферѣ. Эта атмосфера тѣмъ выше и чище, чѣмъ достойнѣе отдѣльные члены общенія. Университетскій духъ падаетъ и разлагается отъ введенія въ коллегію недостойныхъ элементовъ, онъ неминуемо возникаетъ и растетъ по мѣрѣ увеличенія числа и преобладанія вѣрныхъ и преданныхъ слугъ науки, настоящихъ ученыхъ.

Въ связи съ вопросами психологіи науки намъ необходимо было уяснить, между прочимъ, и отношеніе учебниковъ къ подлинной научной жизни, къ живому научному процессу. Что касается отношенія учебниковъ къ эмоціональному элементу научнаго процесса, вопроса о томъ, насколько въ этомъ отношеніи и направленіи руководства могутъ быть признаны

вѣрнымъ отраженіемъ и изображеніемъ настоящей, живой науки, то и здѣсь приходится дать только отрицательный отвѣтъ.

Учебники—невоодушевленные предметы не только въ буквальномъ, но и въ томъ переносномъ смыслѣ, что не въ нихъ живетъ и отражается воодушевленіе и энтузіазмъ науки, что и въ этомъ смыслѣ въ нихъ не воплощается и даже не отражается настоящая природа научнаго процесса. Это только «пособія», содержащія складъ нѣкоторыхъ понятій и свѣдѣній, необходимыхъ какъ средство предварительной оріентировки, какъ минимальная амуниція при движеніи по пути науки къ высотамъ настоящаго царства ея. До извѣстной степени, конечно, и учебники могутъ отражать научное воодушевленіе автора, но все-таки не для отраженія эмоціональной жизни науки они предназначены и не для этой цѣли они являются годнымъ средствомъ. И даже считается достоинствомъ учебниковъ какъ таковыхъ (сообразно особому назначенію сихъ предметовъ) если не безчувственность, то во всякомъ случаѣ безстрастіе—холодная объективность.

Впрочемъ, разъединеніе учебной литературы и эмоціональной стороны научнаго процесса представляетъ столь рѣзко выраженное свойство и тенденцію этой литературы, что приводить здѣсь подробныя доказательства означало бы ломиться въ открытыя двери *).

Тѣмъ болѣе само собою разумѣется и не требуетъ никакихъ поясненій рѣшеніе вопроса о томъ, можно ли познакомиться съ тѣмъ своеобразнымъ проявленіямъ научной жизни,

---

*) Такая же тенденція, хотя и въ менѣе рѣзкой формѣ, проявляется и въ другихъ областяхъ печатной научной литературы (не въ лекціяхъ!). Въ основѣ ея, пожалуй, отчасти лежитъ недоразумѣніе относительно существа и смысла научной „объективности“. Научная объективность состоитъ не въ устраненіи чувства (результатомъ была бы научная impotentia и чисто ремесленное производство), а именно въ рѣшающемъ значеніи научнаго чувства (убѣжденія), причемъ отнюдь не вредитъ подъемъ его хотя бы до энтузіасма и экстаза; требуется только устраненіе тѣхъ иныхъ чувствъ и интересовъ, которые могутъ явиться конкурентами и врагами научнаго чувства. Иногда, можетъ быть, играетъ извѣстную роль то, что называется „ложнымъ стыдомъ“. Впрочемъ научное чувство и характеръ содержанія научныхъ книгъ (не только учебниковъ) обыкновенно таковы, что и при отсутствіи умышленной тенденціи оно (это чувство) въ печатной литературѣ можетъ находить развѣ лишь слабое и рѣдкое отраженіе. Иное дѣло лекція, о чемъ ниже.

которое называется университетскимъ, академическимъ духомъ, только путемъ пребыванія въ сферѣ дѣйствія этого духа, или же для этого достаточно выписать и прочитать или выучить извѣстную совокупность учебниковъ.

Поэтому я ограничиваюсь констатированіемъ этихъ пунктовъ, чтобы перейти къ слѣдующей ступени выясненія смысла, значенія и идеала университета, какъ учебнаго заведенія, а именно къ выясненію смысла и значенія того процесса, на которомъ зиждется университетское преподаваніе: процесса чтенія-слушанія научныхъ лекцій.

В. Университетское преподаваніе. Его психологія и значеніе.

I.

Душевныя волненія, эмоціи, обыкновенно стремятся къ разряженію, къ внѣшнимъ проявленіямъ; отсюда возникла, между прочимъ, теорія, отождествляющая эмоціи съ ихъ разряженіемъ, теорія, по моему убѣжденію, весьма ошибочная, а здѣсь во всякомъ случаѣ не требующая оспариванія, но тѣмъ не менѣе характерная, какъ показатель тѣсной связи этихъ двухъ процессовъ. Обыкновенно эмоціи вызываютъ, между прочимъ, потребность подѣлиться съ другими, сообщить другимъ то, что насъ волнуетъ. Такъ и волнующія насъ идеи, т. е. мысли, связанныя съ болѣе или менѣе сильными эмоціями, создаютъ потребность высказаться, сообщить другимъ, а идеи, волнующія насъ въ положительномъ смыслѣ, воодушевляющія и представляющіяся цѣнными, истинными, дорогими, создаютъ потребность склоненія и убѣжденія и другихъ въ ихъ пользу, потребность активнаго ученія, проповѣди.

Существуетъ легенда, что Будда, открывъ наконецъ, послѣ долгой борьбы и исканія, извѣстныя три основныя истины (относительно страданій живыхъ существъ и т. д.) усумнился и даже долго колебался, слѣдуетъ ли ему сдѣлаться учителемъ найденной имъ (философской) системы истинъ, или оставить ихъ такъ сказать при себѣ. Мнѣ эта легенда представляется, среди прочихъ свѣдѣній о жизни и проповѣди этого великаго философа и учителя, отчасти правильныхъ (какъ теперь убѣдительно доказываютъ знатоки-спеціалисты), отчасти несомнѣнно

неправильныхъ, именно только легендой, миѳомъ. Не только послѣдующая воодушевленная и поразительно успѣшная проповѣдь этихъ истинъ и само ихъ содержаніе, но и сама духовная природа идейнаго творчества и чувствъ и стремленій, съ нимъ связанныхъ, мало говоритъ въ пользу вѣроятности упомянутаго разсказа. Въ основѣ развитія этой легенды скорѣе было наивное стремленіе возвеличить цѣнность тѣхъ высокихъ истинъ, которыя могли и погибнуть для рода человѣческаго, и заслуги Будды, который сжалился надъ непросвѣщенными и посвятилъ себя ихъ обученію. Христосъ уже въ отрочествѣ стремился обучать другихъ, а его воодушевленные и великіе духомъ ученики сдѣлались бы апостолами и проповѣдниками, даже и безъ особаго порученія Учителя. Платонъ, создавая нѣчто въ родѣ «университета» для себя, академію, постоянную аудиторію, какъ и вышедшій изъ этой великой аудиторіи наиболѣе выдающійся ученикъ—Аристотель, въ свою очередь (послѣ самостоятельной переработки слышаннаго отъ Платона) основавшій школу—слѣдовалъ тому же стремленію, общему творцамъ и поклонникамъ идей, къ ихъ распространенію. Платонъ учился философіи у Сократа. И этотъ философъ имѣлъ свою постоянную аудиторію, хотя она и не находилась въ его домѣ (тамъ была Ксантиппа, въ университетскомъ дѣлѣ мало смыслившая и даже прямо враждебно наукѣ настроенная дама—она бы устроила обструкцію). Аудиторія Сократа странствовала по площадямъ и улицамъ; Сократъ ходилъ и заходилъ всюду, гдѣ онъ только могъ пріютиться со своими учениками и собрать аудиторію «вольныхъ слушателей».

Возникновеніе университетовъ слѣдуетъ психологически объяснять не столько потребностями и стремленіемъ къ знанію со стороны не-ученыхъ, сколько стремленіемъ къ общенію и сообщенію своихъ идей и открытій другимъ со стороны ученыхъ. Стремленіе и потребность учить, проповѣдывать (profiteri, professio) представляло въ началѣ развитія университетовъ и представляетъ и теперь, во всякомъ случаѣ со стороны истинныхъ ученыхъ, а особенно со стороны тѣхъ, которые много и усиленно думали и имѣютъ много, чѣмъ подѣлится и чему поучить другихъ,—существенный факторъ и условіе силы и успѣха университетскаго ученія; и безъ пониманія этого фактора не можетъ быть и правильной теоріи и сознательной политики университетскаго дѣла.

Нельзя себѣ представлять дѣла такъ, будто ученые, читающіе лекціи въ университетѣ, это чиновники, за жалованье исполняющіе работу чтенія лекцій, отбывающіе службу, радующіеся, можетъ быть, праздникамъ или чрезвычайнымъ случаямъ отдыха и освобожденія отъ отбыванія лекціонной повинности и нуждающіеся, можетъ быть, въ надзорѣ, контролѣ и понуканіи къ аккуратному отбыванію своей службы; для каковой цѣли, напр., недавно введена мѣра сообщенія каждаго профессора ректору для свѣдѣнія министерства о днѣ начала и окончанія чтенія лекцій съ его стороны, и т. п. Это, какъ, напр., и попытка изыскать мѣры, которыя бы заставили членовъ факультета являться въ достаточномъ числѣ на ученые диспуты,— симптомы и образцы принципіально ошибочной политики, въ корнѣ искажающей всю психологію университетскаго дѣла, вносящей въ университетъ совершенно ложную ноту, и не усиливающей усердіе, а, какъ разъ напротивъ, подрывающей и расшатывающей нормальную и желательную мотивацію профессорскаго поведенія.

Единственно правильна та университетская политика, которая исходитъ изъ предположенія свободнаго влеченія и охотнаго чтенія лекцій не изъ страха, а изъ любви къ этому занятію; точно также и посѣщеніе засѣданій факультета, совѣта и ученыхъ диспутовъ должно происходить изъ любви къ наукѣ и радостнаго служенія ей.

Насъ спросятъ: А если такое предположеніе не оправдывается?

На это я отвѣчу: Въ такомъ случаѣ надо придти къ выводу о томъ, что вкралась серьезная болѣзнь, органическій порокъ, и паліативы тутъ ничего не помогутъ; неумѣстныя лекарства только усилятъ болѣзнь. Надо обратиться къ коренному леченію.

Съ этой же точки зрѣнія не нужны университету назначенный и считающійся начальствомъ ректоръ или попечитель. А если фактическія обстоятельства таковы, что они кажутся нужными, то это уже банкротство университетской политики, поверхностный діагнозъ и такое же леченіе. При томъ это даже не паліативы, а простыя фикціи; ибо начальническія мѣры и манеры не удаются и обыкновенно инстинктивно чувствуются неумѣстными и избѣгаются, такъ что получается только начальство на бумагѣ; нравственная отвѣтствен-

ность съ тѣхъ, на которыхъ она по существу лежитъ, снимается, а тѣ, на которыхъ она на бумагѣ возлагается, только ощущаютъ свое ложное положеніе, ничего сдѣлать не могутъ и обыкновенно и не рѣшаются предпринимать. Поэтому уставъ 1884 г., заводя, повидимому, начальство и контроль, на самомъ дѣлѣ содѣйствовалъ появленію анархіи, ослабленію чувства долга и нравственной отвѣтственности въ университетѣ и появленію такихъ болѣзней и злоупотребленій, какія были бы немыслимы при иномъ положеніи дѣла.

Ошибочно было бы и такъ толковать нормальную и желательную психологію университетскаго преподаванія, будто здѣсь основная желательная нота состоитъ въ педагогическихъ склонностяхъ и мотивахъ; не слѣдуетъ думать, что основная пружина дѣятельности идеальнаго профессора такова же, какъ, напр., у родителей, обучающихъ и воспитывающихъ своихъ дѣтей, или у педагоговъ по любви и призванію, напр., тѣхъ учителей, которые съ величайшимъ усердіемъ и удовольствіемъ обучаютъ мальчиковъ грамотѣ, грамматикѣ, ариѳметикѣ и стараются всячески внушить имъ хорошія правила поведенія, и т. д. Это очень почтенная и даже высокая психологія. Среди разныхъ человѣческихъ типовъ мало можно найти столь симпатичныхъ и достойныхъ любви и уваженія типовъ, какъ типъ педагога по любви и призванію. И я отнюдь не ставлю типа надлежащаго профессора, во всякомъ случаѣ съ нравственной точки зрѣнія, выше типа педагога по любви и призванію. Какъ типъ сестры милосердія по любви и призванію идеальнѣе съ нравственной точки зрѣнія типа художника, предающагося свободному эстетическому творчеству (первая посвящаетъ себя ближнимъ, а второй удовлетворяетъ свои эстетическія потребности), такъ и типъ идеальнаго педагога, хотя бы учителя народнаго училища, по моему, съ этической точки зрѣнія идеальнѣе типа надлежащаго профессора университета.

Цѣль и смыслъ моихъ замѣчаній вовсе не въ превознесеніи и возвеличеніи профессоровъ, какъ таковыхъ. Но послѣднихъ слѣдуетъ строго отличать отъ педагоговъ въ собственномъ смыслѣ, если мы желаемъ правильно понять профессорскую психологію и вести раціональную университетскую политику. Всякая дѣятельность и всякое учрежденіе имѣетъ свою особую психологію, свой духъ и свое назначеніе, и всякая политика

должна исходить изъ уясненія этой психологіи и дѣйствовать сообразно ея природѣ. И вотъ, повторяю, профессорская психологія не есть педагогическая психологія; и стремленіе заставить профессоровъ быть педагогами, сближаться и вступать въ общеніе на педагогической почвѣ и съ педагогической цѣлью со студентами и т. д.—это идея, психологически очень понятная въ виду явленій послѣдняго періода университетской жизни, но она едва ли можетъ дать обильные результаты на дѣлѣ. Хорошій профессоръ обыкновенно былъ бы довольно плохимъ педагогомъ, а идеальнѣйшій ученый и профессоръ оказался бы, пожалуй, идеально неудачнымъ педагогомъ, и поэтому даже, пожалуй, очень плохимъ учителемъ гимназіи. Выше (стр. 33) я привелъ воображаемый примѣръ Канта, Гегеля, Фихте, занимающихся собесѣдованіемъ по заданному уроку, провѣряющихъ прилежаніе отдѣльныхъ студентовъ, и т. д.

«Фихте сталъ бы, пожалуй, нервничать, а Гегель сталъ бы во вредъ серьезному и систематическому преподаванію увлекаться теченіемъ и изложеніемъ собственныхъ идей».

Изъ названныхъ великихъ философовъ особенно Фихте, какъ извѣстно, былъ великимъ профессоромъ въ смыслѣ необычайнаго, удивительнаго успѣха его лекцій. Это несомнѣнно идеальный профессоръ, — но мѣсто ему было именно въ университетѣ, а не въ педагогическомъ заведеніи. Одна ужъ углубленность въ свои мысли, разсѣянность и непрактичность типичныхъ ученыхъ и профессоровъ дѣлаетъ ихъ негодными для педагогической дѣятельности въ собственномъ смыслѣ, гдѣ требуется величайшее вниманіе къ другимъ, къ движеніямъ ихъ души, большой практическій тактъ и т. д.

Типичный и въ своемъ дѣлѣ идеальный профессоръ столь же годится въ педагоги, какъ и въ музыканты. Бываютъ среди профессоровъ и музыканты, бываютъ и очень практичные люди, которые могли бы быть прекрасными купцами и промышленниками, бываютъ среди нихъ и люди съ педагогическими склонностями и качествами. Они выдѣляются изъ общей профессорской среды и ихъ можно легко узнать и отличить. При прежнемъ режимѣ они, между прочимъ, наводили на себя подозрѣнія именно изъ-за своихъ педагогическихъ склонностей и происходившаго подъ вліяніемъ этихъ склонностей сближенія со студентами. Недавно лишились мы одного профессора, ко-

торый представлялъ соединеніе и истиннаго ученаго и профессора, и, вмѣстѣ съ тѣмъ, педагога по призванію, что проявилось, между прочимъ, и въ его литературной дѣятельности (въ прекрасныхъ печатныхъ поученіяхъ по адресу молодежи). Я не отрицаю, стало быть, возможности такого соединенія, тѣмъ менѣе я отрицаю желательность и цѣнность такой комбинаціи. Но только я утверждаю, что такія соединенія представляютъ исключительныя явленія, именно соединенія двухъ «характеровъ», такъ что никакого общаго директива для университетской политики на этой почвѣ найти нельзя. Само собою, что предыдущія замѣчанія не означаютъ вовсе утвержденія отсутствія у профессоровъ человѣческихъ чувствъ и въ частности любви и симпатіи къ учащейся молодежи, желанія ей всякаго блага и стремленія быть ей полезнымъ. Только нравственные уроды могутъ быть чужды этихъ чувствъ и стремленій, и смыслъ моихъ замѣчаній, конечно, не тотъ. Дѣло идетъ, конечно, не о нежеланіи всячески быть полезнымъ учащейся молодежи, а о различіи характера, способовъ и пріемовъ дѣятельности на пользу другихъ. Всѣ трудящіеся люди полезны другимъ и всѣ нормально развитые въ нравственномъ отношеніи люди желаютъ быть полезными другимъ. Но одинъ полезенъ однимъ искусствомъ и умѣніемъ, другой другимъ, третій третьимъ, и полезнѣе всего для другихъ тѣ, которые попали въ свою колею, которые занимаются именно тѣмъ, къ чему они чувствуютъ влеченіе и къ чему они больше всего способны. Поэтому я съ радостью привѣтствую принципъ любви и сердечнаго попеченія и съ точки зрѣнія университетскаго дѣла (это такой великій и всеобъемлющій принципъ, что онъ можетъ и долженъ быть девизомъ вездѣ, гдѣ живутъ люди, даже въ тюрьмахъ и въ каторжныхъ работахъ, а безъ него никакое человѣческое дѣло, не только школьное, но даже и тюремное истинно преуспѣвать не можетъ), но только я полагаю, что есть тысячи способовъ и родовъ примѣненія этого великаго принципа; тѣхъ способовъ его примѣненія и воплощенія, которыхъ можно требовать отъ однихъ учрежденій, нельзя требовать отъ другихъ, подчасъ подъ страхомъ полнаго извращенія и искаженія природной функціи даннаго учрежденія.

II.

Нормальная, соотвѣтствующая природѣ ученаго-профессора и ученаго учрежденія-университета, движущая психическая сила лекціи (необходимая для успѣха ея) есть психика не педагога, а психика ученаго, котораго воодушевляютъ его научныя убѣжденія, то, что онъ считаетъ истиною, особенно то, что онъ впервые нашелъ какъ истину, но также и другія научныя истины (ср. выше стр. 175). И онъ выступаетъ здѣсь въ аудиторіи не въ качествѣ praeceptor'a (наставника), а въ качествѣ professor'a (исповѣдующаго публично и проповѣдующаго свои научныя убѣжденія). Передъ нимъ не ученики и не мальчики, а взрослые люди (между ними попадаются и старики, хотя и не въ мундирѣ или въ мундирѣ чиновника какого либо вѣдомства), явившіеся добровольно и готовые выслушать истину (т. е. то, что по убѣжденію профессора—истина) и его доводы и убѣдиться въ правильности ихъ, въ случаѣ достаточной убѣдительности. А если тема профессора очень интересуетъ и даже волнуетъ, то и эти слушатели стушевываются; онъ смотритъ на нихъ, но не видитъ ихъ, а во всякомъ случаѣ не различаетъ отдѣльныхъ лицъ, а видитъ только сіяніе идей, увлекается теченіемъ мысли и больше ничего не видитъ и не слышитъ, подчасъ даже не слышитъ и звонка, хотя звукъ его очень рѣзокъ, и пробужденіе происходитъ отъ инстинктивнаго чувства непривычно продолжительнаго времени лекціи.

Въ нѣмецкой университетской юмористикѣ, составляющей любимую тему и общихъ юмористическихъ журналовъ, разсказываются разные случаи весьма поразительной, до комизма, забывчивости вслѣдствіе увлеченія профессора теченіемъ своихъ идей во время лекціи (напр., во время присутствія на лекціи владѣтельнаго князя даннаго государства или короля) или и независимо отъ лекцій; многіе изъ этихъ анекдотовъ, конечно, вымышлены и содержатъ большое преувеличеніе, но тѣмъ не менѣе эта юмористика исходитъ изъ болѣе правильнаго пониманія психологіи типа ученаго профессора, чѣмъ нѣкоторыя новыя предложенія относительно «надлежащаго университетскаго преподаванія», хотя они и исходятъ отъ людей, пріобрѣвшихъ титулъ и званіе профессора.

На слушателей лекція искренне увлекающагося теченіемъ

идей профессора дѣйствуетъ вовсе не въ комическомъ направленіи. Этого не бываетъ даже въ тѣхъ случаяхъ, если дѣло идетъ о темахъ самихъ по себѣ малыхъ, такъ что при спокойномъ и холодномъ наблюденіи могло бы получиться впечатлѣніе комическаго несоотвѣтствія размѣра темы—съ одной стороны, паѳоса и увлеченія профессора—съ другой стороны.

Эмоціи при живомъ ихъ выраженіи—заразительны, заразительно дѣйствуетъ на слушателей и научное чувство воодушевленнаго ученаго (чему еще обыкновенно способствуетъ и обычный возрастъ слушателей, престижъ университета и университетской каѳедры самихъ по себѣ, научное имя профессора и т. д.).

Намъ выше пришлось, между прочимъ, встрѣтиться съ противорѣчивыми утвержденіями относительно такъ сказать количественной вмѣстимости лекцій, относительно того, что̀ вмѣщаетъ и сообщаетъ часъ лекціи. По одному мнѣнію, «лекція есть живое слово, которымъ можно въ часъ сообщить то, чего изъ книгъ не узнаешь и за годъ»; по другому мнѣнію, напротивъ, сообщеніе содержимаго тома въ 500 страницъ путемъ лекцій требуетъ около 100 часовъ, между тѣмъ какъ чтеніе того же тома требуетъ 16 — 20 часовъ. По первому мнѣнію, стало быть, вмѣстимость лекціи прѐвосходитъ весьма многократно количественный успѣхъ чтенія; по другому, напротивъ, послѣдняя величина превосходитъ первую болѣе чѣмъ въ пять разъ.

Интересная комбинація сухой и точной ариѳметики со свободой фантазіи.

Какъ-то никто не догадывается заглянуть въ экспериментальную психологію или справиться у коллеги-спеціалиста. Впрочемъ, и безъ такихъ справокъ можно путемъ простыхъ опытовъ и наблюденій легко убѣдиться въ фантастичности обоихъ предположеній. Процессъ чтенія написанныхъ или напечатанныхъ словъ представляетъ вообще болѣе сложный процессъ, чѣмъ воспріятіе словъ говорящаго; онъ требуетъ добавочной затраты энергіи и времени. Буквы и напечатанныя слова—символы звуковъ и комбинацій таковыхъ (произносимыхъ словъ); какъ ни быстро мы «переводимъ» эти символы, а все-таки для сего психическаго процесса требуется нѣкоторое время и нѣкоторая добавочная затрата нервной энергіи. Читающіе производятъ болѣе сложную и большую работу, нежели слушаю-

щіе. Но разница получается вообще не столь большая, чтобы она могла въ нашемъ вопросѣ имѣть существенное значеніе.

Приписаніе лекціи способности сообщить въ часъ то, «чего изъ книгъ не узнаешь и за годъ» и т. п. было бы фантастичнымъ и тогда, еслибы вмѣсто за годъ сказать «за день», и даже тогда, если бы вмѣсто «за день» сказать «за два часа».

Но—и это главное—мы вообще не совѣтуемъ заниматься подобною ариѳметикою въ области воспитанія и образованія. Она здѣсь неумѣстна и мало интересна. Не въ количествѣ воспринятыхъ словъ и предложеній дѣло! Вообще въ области воспитанія и образованія, особенно же въ области высшихъ ступеней и оттѣнковъ воспитанія и въ области научнаго (въ высшемъ смыслѣ) образованія лучше поменьше думать о количествахъ, а побольше о качествахъ.

Съ этой точки зрѣнія (а не съ точки зрѣнія количества воспринимаемыхъ положеній) воспріятіе лекціи въ аудиторіи (истиннаго ученаго)—принципіально и существенно отличается отъ воспріятія напечатаннаго путемъ чтенія. Ибо здѣсь, въ аудиторіи, воспріятіе сужденій, интеллектуальныхъ цѣнностей, происходитъ на почвѣ эмоціональной вибраціи, соотвѣтствующей такому же эмоціональному процессу въ психикѣ ученаго на каѳедрѣ.

Печатные знаки вообще отнюдь не фотографія человѣческой рѣчи, а тѣмъ менѣе оживленной и воодушевленной рѣчи, а только нѣкій суррогатъ для передачи главнымъ образомъ одного изъ элементовъ рѣчи, а именно элемента интеллектуальнаго, который искусственно выдѣляется изъ всего эмоціональнаго процесса и путемъ условныхъ символическихъ знаковъ сообщается читающему. Мы ниже увидимъ, какія изъ этого вытекаютъ послѣдствія для интеллектуальныхъ процессовъ у читателей книги и у слушателей лекціи. Теперь же насъ спеціально интересуетъ эмоціональный процессъ самъ по себѣ. Этотъ процессъ самъ по себѣ весьма достоинъ вниманія. Характеръ человѣка, его жизнь и поведеніе, особенно добрыя и злыя, высокія и низменныя качества характера и жизни человѣка — опредѣляются не столько количествомъ и даже качествомъ воспринятыхъ имъ научныхъ или иныхъ положеній и вообще познаній, сколько эмоціональнымъ складомъ его души. Говорится въ Евангеліи: «Если имѣю даръ пророчества, и знаю всѣ тайны, и имѣю всякое познаніе и

всю вѣру, такъ что могу и горы переставлять, а не имѣю любви,—то я ничто». И болѣе цѣнной, глубокой и важной истины для жизни человѣческой не заключаетъ въ себѣ и «послѣднее слово» теперешней науки. Человѣкъ съ разными знаніями и умѣніями и всею властью и силою, которыя даются знаніемъ, но со злыми и низменными чувствами, не лучше звѣря, а даже значительно хуже и опаснѣе его, ибо у него орудіе—сильнѣе и опаснѣе лапъ и челюстей звѣря.

Выше мы говорили о разныхъ видахъ высокихъ чувствъ, составляющихъ высшія, идеальнѣйшія блага, поддержку, утѣшеніе и украшеніе жизни человѣческой, и отнесли сюда и тѣ высокія чувства, на почвѣ которыхъ живетъ наука и борется за свѣтъ противъ тьмы; а пріобщеніе къ нимъ, хоть временное поднятіе нашей духовной жизни до ихъ высоты, мы назвали такимъ же элементомъ полной и совершенной жизни, какъ пріобщеніе къ эстетическимъ, къ этическимъ чувствамъ и т. д. Испытать ихъ—невѣсомое, но цѣнное и высокое благо само по себѣ.

Но, далѣе, чувства эти, какъ и нѣкоторыя другія чувства высокаго типа, напр., эстетическія, по мѣрѣ глубины и силы своей, оказываютъ воздѣйствіе на нравственныя чувства въ собственномъ смыслѣ. Есть какой-то союзъ, какое-то сродство свѣтлыхъ вершинъ духа человѣческаго.

Эстетики не слѣдуетъ смѣшивать съ этикою; поэзія и музыка—не мораль, а мораль—не поэзія; наука даже на вершинахъ своего чистаго воодушевленія—не есть мораль (какъ и не поэзія), и «научнаго чувства» нельзя смѣшивать съ нравственнымъ чувствомъ въ собственномъ смыслѣ слова. Лекція не есть нравственная проповѣдь, она отнюдь не направлена на возбужденіе нравственныхъ чувствъ. Конечно, нѣкоторыя лекціи касаются этическихъ проблемъ, дѣйствуютъ непосредственно на нравственныя чувства и этическое міросозерцаніе, и подчасъ дѣйствуютъ весьма сильно, нравственно перерождая слушателей и совершая непосредственно революціи въ нравственномъ ихъ міросозерцаніи. Это происходитъ опять таки отнюдь не путемъ чисто интеллектуальнаго воспріятія извѣстныхъ формулъ и сужденій, а путемъ эмоціональнаго процесса; здѣсь именно происходитъ непосредственное пріобщеніе къ нравственнымъ чувствамъ, ихъ подъему и силѣ. Но я пишу здѣсь не теорію нравственной проповѣди (хотя и эта теорія важна для пониманія возможности значенія лекцій по нѣкоторымъ нау-

камъ, не только по этикѣ и практической философіи, а равно и для пониманія и оцѣнки вліянія на аудиторію нѣкоторыхъ профессоровъ), а теорію научныхъ лекцій, какъ таковыхъ, независимо отъ содержанія, стало быть, напр., и лекцій по астрономіи, геологіи, чистой математикѣ, химіи и т. п. И вотъ научная лекція, какъ таковая, пріобщаетъ непосредственно не къ морали, а къ наукѣ; эмоціональный токъ имѣетъ здѣсь природу не нравственныхъ въ собственномъ смыслѣ, а научныхъ чувствъ, научнаго воодушевленія. Поэтому смѣшеніе дѣйствія научной лекціи, какъ таковой, съ дѣйствіемъ нравственной проповѣди именно— смѣшеніе понятій. Тѣмъ не менѣе есть зерно истины въ томъ часто повторяемомъ положеніи, что лекціи оказываютъ нравственное вліяніе; и не даромъ въ автобіографіяхъ выдающихся людей и вообще въ воспоминаніяхъ бывшихъ студентовъ, если они съ воодушевленіемъ вспоминаютъ о какомъ либо профессорѣ, постоянно звучитъ, какъ главная нота, благодарность этому профессору за свое нравственное я; въ этихъ автобіографіяхъ и воспоминаніяхъ типически повторяются слова: «нравственный идеалъ», «нравственное міросозерцаніе» и т. п. выраженія, изъ которыхъ обыкновенно видно, что предметомъ и основаніемъ благодарныхъ воспоминаній является отнюдь не количество выслушанныхъ со студенческой скамьи положеній, напр., такого количества, которое бы не вмѣстилось и въ томѣ въ 1000 страницъ убористой печати, а нѣчто качественно отличное, болѣе высокое и притомъ относящееся собственно даже къ области не науки, а этики.

Дѣло въ томъ, что, какъ мы сказали, высокія чувства разныхъ родовъ отличаясь другъ отъ друга качественно, тѣмъ не менѣе состоятъ въ какомъ-то тѣсномъ союзѣ и сродствѣ. Поэтому, напр., эстетическое воодушевленіе вліяетъ и на нравственность, нравственныя чувства способствуютъ и эстетической воспріимчивости, силѣ и чистотѣ эстетическихъ чувствъ, научное воодушевленіе и чувство не остается безъ вліянія на эстетику и на этику человѣка. И обратно, эстетическій или этическій подъемъ усиливаютъ способность къ научному чувству и воодушевленію. Поэтому, напр., эпоха паденія нравственныхъ идеаловъ, опошленія или извращенія нравственнаго міросозерцанія, напр., эпоха культа «интересовъ», кулака и золотого тельца, хотя и не задерживаетъ такъ

сказать ремесленно-техническаго научнаго производства, но истинно великихъ ученыхъ не рождаетъ, о геніяхъ и великихъ ученыхъ тогда не слышно; это тоже, между прочимъ, надо принимать во вниманіе при уясненіи причинъ паденія университетовъ; тоже—факторъ, хотя, конечно, не единственный и не главный въ русскихъ университетахъ. Ибо истинно великаго нельзя ни въ какой области сдѣлать безъ великаго воодушевленія, а научный полетъ и воодушевленіе страдаютъ и падаютъ отъ ослабленія и паденія нравственныхъ идеаловъ.

Можетъ быть, союзъ между этими по существу различными чувствами (эстетическимъ, научнымъ, этическимъ) только оборонительный; можетъ быть, онъ состоитъ въ томъ, что каждое изъ этихъ чувствъ по мѣрѣ своего подъема и воодушевленія обезцѣниваетъ разныя мелочи и пошлости жизни, лишаетъ цѣнности и отодвигаетъ на задній планъ разные эгоистическіе интересы, создаетъ такой свѣтъ, при которомъ эти интересы и чувства, прежде исключительно владѣвшіе человѣкомъ или преобладавшіе, представляются пошлыми, тривіальными, мелкими и недостойными; а это идетъ на пользу науки, хотя и достигнуто нравственнымъ подъемомъ, или, наоборотъ, на пользу этики, хотя достигнуто научнымъ воодушевленіемъ. Можетъ быть, союзъ этотъ покоится и на положительномъ какомъ-то и болѣе непосредственномъ взаимодѣйствіи, я не берусь за полное и окончательное выясненіе существа происходящихъ здѣсь психическихъ процессовъ. На фактъ взаимодѣйствія во всякомъ случаѣ не подлежитъ сомнѣнію.

Такъ какъ, съ другой стороны, въ жизни человѣческой, особенно при воспоминаніи о болѣе или менѣе отдаленномъ прошломъ, особенно цѣнными и высокими намъ представляются этическія блага и вліяніе другихъ на наше нравственое міросозерцаніе, то этимъ и объясняется, почему люди, съ воодушевленіемъ вспоминающіе объ университетскомъ времени, обыкновенно думаютъ о нравственномъ обликѣ и вліяніи такого то профессора и его лекцій, хотя дѣло обыкновенно не въ нравственномъ въ собственномъ смыслѣ обликѣ профессора и характерѣ его лекцій и ихъ вліянія, а въ особомъ научномъ характерѣ лекцій и испытанномъ ими подъ вліяніемъ этихъ лекцій подъемѣ научнаго воодушевленія; это же послѣднее, въ свою очередь, косвеннымъ путемъ содѣйствовало и нравственному ихъ перерожденію или во всякомъ случаѣ здоровому развитію и облагороженію.

Этимъ косвеннымъ путемъ, путемъ крещенія возвышенными чувствами науки, можетъ быть вызвано, между прочимъ, и то, напр., послѣдствіе, что изъ даннаго студента, который поступилъ въ университетъ изъ-за диплома и врачебной или адвокатской карьеры и практики, получается нѣчто иное, нежели первоначальный «практическій идеалъ»; студентъ перестаетъ мечтать о будущей обильной врачебной или адвокатской практикѣ и крупныхъ доходахъ, и начинаетъ больше думать о страждущемъ человѣчествѣ и высокомъ призваніи врача, или о задачахъ права и правосудія и объ ихъ изученіи для достойнаго служенія. Избравшій филологическій факультетъ для карьеры по вѣдомству народнаго просвѣщенія или юридическій факультетъ для чиновничьей или судебной карьеры можетъ подъ вліяніемъ интересующаго насъ фактора оставить эти цѣли и интересы и замѣнить ихъ задачею и призваніемъ учителя, идеальнаго административнаго дѣятеля на благо родины, судьи въ высокомъ смыслѣ слова (это, повидимому, то же, о чемъ онъ думалъ раньше, да не то); или же онъ можетъ избрать вообще иной, нежели предполагавшійся раньше, путь жизни, но уже по болѣе идеальнымъ соображеніямъ, нежели тѣ, которыя дискутировались въ домашнемъ кругу, когда, послѣ окончанія гимназіи, шло совѣщаніе о выборѣ карьеры; напр., вмѣсто адвокатуры онъ избираетъ призваніе судьи или обратно, или посвящаетъ себя наукѣ, какъ таковой, какъ чему-то высокому и достойному посвященія ему жизни.

Между прочимъ, многіе толкуютъ теперь о томъ, что надо освободить и очистить университетъ отъ тѣхъ, которые идутъ туда ради диплома и правъ, ради карьеры; надо устранить «привилегіи», связанныя съ окончаніемъ университета (какъ будто это особенность и исключительное преимущество университетовъ); тогда въ университетѣ будутъ учиться пришедшіе сюда ради науки, какъ таковой и т. д. Для прочихъ лучше устроить государственные экзамены при различныхъ вѣдомствахъ, съ требованіемъ знанія и умѣнія того, что́ для даннаго вѣдомства требуется, безъ различія, учился ли человѣкъ въ университетѣ или является экстерномъ (вѣдь обыкновенно можно хорошо приготовиться къ соотвѣтственнымъ экзаменамъ по учебникамъ). Поскольку здѣсь не идетъ дѣло о fraus и dolus malus, о хитромъ прикрытіи злыхъ намѣреній красивыми фразами о храмѣ науки и ученіи ради науки, то имѣется на лицо поверхностное диллетантство и столь наивный оптимизмъ,

что его можно назвать culpa lata dolo proxima. Даже изъ тѣхъ, которые посвящаютъ себя служенію наукѣ изъ любви къ ней, напр., дѣлаются учеными, развѣ очень немногіе, можетъ быть, не болѣе одного на сто, поступали въ университетъ и избирали данный факультетъ именно съ такимъ намѣреніемъ и по такимъ соображеніямъ. Для родителей и родственниковъ такой поворотъ всегда бываетъ неожиданностью (кромѣ развѣ случаевъ, когда отецъ самъ ученый и имѣлъ въ виду такой же путь и для сына); почти всегда первое появленіе мысли объ этомъ удивляетъ и поражаетъ и самого студента, и лишь со временемъ, вслѣдствіе упорнаго возвращенія ея, онъ привыкаетъ къ ней. Если такую мысль впервые подаетъ профессоръ студенту, то послѣдній обыкновенно приходитъ въ замѣшательство, краснѣетъ и не знаетъ, что отвѣтить. Во всякомъ случаѣ тѣ размышленія и совѣщанія, которыя происходятъ безъ гостей и при гостяхъ въ домашнемъ кругу, когда сынъ пріѣхалъ съ аттестатомъ зрѣлости изъ гимназіи, имѣютъ практическій, житейскій характеръ, и разговоры идутъ о разныхъ карьерахъ; и нельзя сказать, чтобы это было какое то достойное порицанія явленіе. Прежде всего нельзя же вѣчно сидѣть на шеѣ своихъ родителей, а надо избрать путь, гарантирующій успѣшность добыванія средствъ къ жизни. Такъ разсуждать, какъ разсуждаютъ разные наши прожектеры, обыкновенно можно только Маниловымъ или же такимъ богатымъ людямъ, какихъ у насъ въ университетахъ совершенно незначительный процентъ. Осуждать же обыденный типъ семейныхъ и иныхъ разсужденій о выборѣ карьеры послѣ полученія аттестата зрѣлости не приходится и съ точки зрѣнія большого нравственнаго ригоризма. Можно только осуждать нѣкоторыя особыя примѣси и добавочныя соображенія при этомъ, особенно частыя именно въ той средѣ, молодые люди которой могли бы позволить себѣ роскошь науки не для хлѣба, а для удовольствія ученія, т. е. въ средѣ высшихъ и наиболѣе зажиточныхъ классовъ, въ томъ числѣ въ средѣ родовой и служилой аристократіи; сюда, напр., относятся соображенія, состоящія въ томъ, что для такой то карьеры есть уже протекція и готовая поддержка въ лицѣ такого то родственника «съ положеніемъ», такой то тетушки со связями; или же достаточно крѣпкія «плечи» имѣются у самого отца, который и ведетъ сына въ направленіи лучшей эксплоатаціи такихъ силъ.

Разумнѣе и серьезнѣе было бы размышленіе о томъ, какъ достигнуть такой силы и такого вліянія университета, чтобы онъ подвергалъ по возможности всѣхъ питомцевъ своихъ крещенію силою и свѣтомъ науки и создавалъ для избраннаго по житейскимъ основаніямъ пути ореолъ высокаго призванія и служенія, пробуждая высокія чувства науки, — чѣмъ исходить изъ представленія какихъ-то сверхъ-эксъ-гимназистовъ, цѣнящихъ только такія идеальныя блага и высокія сферы духовной жизни, какихъ они собственно и оцѣнить еще обыкновенно не могутъ, не вращавшись вовсе до университета въ высокихъ сферахъ науки въ возвышенномъ смыслѣ этого слова и не вкусивъ никогда соотвѣтственныхъ чувствъ высокихъ.

И тѣмъ вѣдомствамъ, которымъ желаютъ поставлять спеціально для нихъ изготовленный товаръ путемъ соединенія приготовленія непосредственно съ требованіями и условіями данной службы и карьеры, достался бы въ лицѣ такихъ спеціалистовъ, не терявшихъ времени на университетъ, а прямо и быстро шедшихъ къ своей карьерѣ, справившись объ условіяхъ экзамена и поступленія,—данаевъ подарокъ. Это былъ бы матеріалъ, который бы отравлялъ тѣ вѣдомства, для которыхъ онъ былъ бы спеціально и быстро приготовляемъ. Важно не количество спеціальныхъ и техническихъ познаній (знатокъ спеціальныхъ уставовъ и технической стороны дѣла данной службы можетъ быть столь же хорошимъ спеціалистомъ въ дѣлѣ взяточничества, или бездушнаго карьеризма), а то настроеніе, то міросозерцаніе, тотъ духъ, который можетъ и долженъ привить здоровый и сильный университетъ путемъ пріобщенія къ наукѣ, если не всѣмъ безъ изъятія, то во всякомъ случаѣ всѣмъ нормальнымъ и неиспорченнымъ окончательно юношамъ въ періодъ ихъ юношества, въ періодъ воспріимчивости къ высокимъ чувствамъ и выработки индивидуальнаго міросозерцанія...

Мы начали съ того, что университетъ не педагогическое заведеніе, а профессора не педагоги, и пришли къ положенію о великомъ педагогическомъ вліяніи университета въ лицѣ достойныхъ членовъ его, истинныхъ doctores и professores.

Тутъ нѣтъ ни тѣни противорѣчія. Несомнѣнно ученый астрономъ или химикъ призванъ не къ обученію мальчиковъ

(παῖδες, педагогъ) добрымъ нравамъ (въ этомъ онъ оказался бы иногда худшимъ спеціалистомъ, чѣмъ хорошая нянька, или гувернеръ, или иной наставникъ какъ слѣдуетъ быть); онъ призванъ къ служенію великой (особенно въ его представленіи) наукѣ астрономіи или не менѣе великой и прекрасной наукѣ химіи, — путемъ производства, переработки и распространенія путемъ печати и слова подлежащихъ цѣнныхъ истинъ. Но его воодушевленіе въ области астрономіи или химіи даже вовсе безъ его намѣренія и старанія можетъ, попавъ въ сердца аудиторіи, потерпѣть здѣсь превращеніе, невѣдомое ни астрономіи, ни химіи, а именно превратиться здѣсь въ импульсъ для добрыхъ нравовъ, въ источникъ гуманныхъ и иныхъ высокихъ чувствъ, идей, идеаловъ и т. д. Какъ поэтъ божіей милостью не педагогъ и занимается не воспитательнымъ дѣломъ, а творчествомъ и сообщеніемъ людямъ даровъ своей музы (и даже плохъ и смѣшонъ былъ бы тотъ поэтъ, который бы заканчивалъ свои произведенія надлежащей формулировкой надлежащаго нравоученія), и тѣмъ не менѣе онъ можетъ сердца и нравы огнемъ эстетическаго воодушевленія очищать и перерождать; такъ нельзя и отъ ученаго физика, астронома и химика требовать занятія гувернерствомъ и наставничествомъ, а слѣдуетъ заботиться о томъ, чтобы имѣлись въ университетѣ если не великіе, то по крайней мѣрѣ истинные ученые: математики, химики, физіологи, патологи etc. etc.; а все остальное само придетъ— по установленному выше закону близости и сродства свѣтлыхъ вершинъ духа человѣческаго.

Отсутствіе сознанія эмоціональной природы высшихъ духовныхъ благъ идеальной человѣческой культуры (этики, эстетики, науки) и закона союза сложныхъ и высокихъ эмоцій—порождаетъ въ разныхъ областяхъ разныя принципіальныя недоразумѣнія и смѣшенія, между прочимъ и требованіе отъ поэтовъ и художниковъ, чтобы они занимались нравоученіями, а отъ ученыхъ, чтобы они превратились въ наставниковъ и педагоговъ и производили соотвѣтственныя манипуляціи надъ небольшою группою хорошо имъ лично знакомыхъ воспитанниковъ («не болѣе 20 человѣкъ» и т. п.). Эти недоразумѣнія объясняются тѣмъ инстинктивнымъ чутьемъ или наблюденіемъ и сознаніемъ, что наука и университетъ, какъ и поэзія и поэты, фактически играютъ важную роль и въ области этики; а такъ какъ яснаго пониманія существа этого вліянія нѣтъ, то и при-

думываются средства и требованія по направленію своему соотвѣтствующія характеру вліянія, но тѣмъ не менѣе принципіально ошибочныя.

III.

Характеръ и степень воодушевленія ученаго и соотвѣтственной эмоціональной «вибраціи» аудиторіи бываютъ весьма разнообразны.

Бывали на каѳедрахъ геніи, люди могучей силы и полета мысли и чувства, одаренные какъ бы даромъ пророческимъ и вѣщавшіе науку съ такою силою и такимъ величіемъ, что каждая ихъ лекція и каждое слово глубоко волновали, потрясали всю аудиторію и представляли своего рода событія въ исторіи духовной личности слушателей.

Бываютъ и скромные ученые, даромъ и силою вѣщими не обладающіе, но все-таки вѣрные, преданные и вполнѣ достойные слуги науки; и это чувствуется ихъ слушателями; они слушаютъ безъ волненій и потрясеній, но все-таки съ приподнятымъ научнымъ чувствомъ и піэтетомъ.

Эмоціональный типъ и характеръ лекцій зависитъ и отъ характера науки; напр., въ наукѣ исторіи эмоціональныя физіономіи лекцій иныя, чѣмъ въ области математики, въ области математики иныя, чѣмъ въ области астрономіи; лекціи по химіи отличаются не только по содержанію, а и по характеру научнаго чувства и настроенія отъ лекцій по философіи; подчасъ эмоціональный типъ лекцій зависитъ и отъ научной школы, къ которой принадлежитъ данный ученый, напр., настроеніе лекцій философа-идеалиста вообще иное, нежели философа-матеріалиста. (И лекціи философа-матеріалиста, конечно, могутъ отличаться не только высокимъ подъемомъ научнаго чувства, но даже великимъ энтузіазмомъ и перерождать «матеріалистовъ» въ житейскомъ смыслѣ въ «идеалистовъ» въ житейскомъ смыслѣ, хотя, пожалуй, такой результатъ легче и вѣроятнѣе въ аудиторіи философа-идеалиста). Зависитъ, конечно, эмоціональный типъ лекціи и отъ темперамента профессора, его возраста и т. д. — Впрочемъ, ошибочно было бы полагать, что напр., лекція сангвиника должна вообще болѣе электризовать аудиторію, чѣмъ лекція флегматика. Бываютъ «флегматики», которые въ аудиторіи такъ перерождаются, что

спеціалисты по діагнозу «темпераментовъ» сочли бы ихъ сангвиниками. Нѣкоторые ученые въ обыденной жизни потому и представляются флегматичными или даже апатичными, что у нихъ прочія чувства ослаблены гипертрофіей научнаго чувства, научной страсти. Еще ошибочнѣе было бы полагать, что только молодые люди, начинающіе профессора, могутъ сами сильно воодушевляться и соотвѣтственно воодушевлять аудиторію. Какъ это положеніе ни представляется съ перваго взгляда естественнымъ и несомнѣннымъ, но кто интересовался этимъ вопросомъ и собиралъ сюда относящіяся наблюденія, особенно тамъ, гдѣ жизнь ученыхъ протекаетъ въ постоянномъ служеніи наукѣ, тотъ скорѣе скажетъ какъ разъ напротивъ. Напр., несомнѣнный для меня фактъ, что въ Германіи ученые болѣе почтеннаго возраста и сами больше воодушевляются на лекціяхъ, и аудиторію больше воодушевляютъ, чѣмъ молодые, температура и успѣхъ лекцій которыхъ значительно слабѣе. Впрочемъ, есть, конечно, граница подъема температуры и успѣха лекцій съ возрастомъ. Послѣ постепеннаго подъема температуры и успѣха лекцій не только въ среднемъ возрастѣ, но и на старости лѣтъ, потомъ, въ глубоко-старческомъ возрастѣ, начинается вдругъ весьма быстрое и замѣтное паденіе. Впрочемъ, иногда и у древнѣйшихъ профессоровъ въ аудиторіи далеко не безжизненное настроеніе. Мнѣ еще въ 1891 г. пришлось съ величайшимъ наслажденіемъ слушать лекціи Гнейста—о составѣ и исторіи Corpus iuris, хотя тема—не изъ «интересныхъ», и голосъ его уже былъ такъ слабъ, что трудно было разслышать. Какъ это можетъ быть и чѣмъ объясняется, что старики вообще болѣе воодушевленные лекторы, что они «моложе» на каѳедрѣ, чѣмъ молодые и особенно начинающіе лекторы, я постараюсь объяснить въ другомъ мѣстѣ. Разумѣется, сообщенное мною наблюденіе не касается тѣхъ ученыхъ, для которыхъ день защиты диссертаціи (докторской, а подчасъ и магистерской) является не днемъ свадьбы, а днемъ развода съ наукою, т. е. тѣхъ, которые, отбывъ диссертаціи, перестаютъ заниматься и интересоваться наукою, отстаютъ отъ нея или вообще совершенно опускаются.

Вообще все изложенное выше о непосредственномъ, научно-эмоціональномъ, и косвенномъ, обще-воспитательномъ (этическомъ, эстетическомъ...), вліяніи лекцій, само собою разумѣется, предполагаетъ лектора - истиннаго ученаго, интересующагося

наукою, любящаго ее, вообще—наличность соотвѣтствующаго эмоціональнаго элемента, «научнаго чувства» на сторонѣ лектора.

Не въ лекціи, какъ таковой, т. е. въ процессѣ говоренія одного, слушанія другихъ, коренится возвышающее и облагораживающее вліяніе лекцій, а въ духовной личности ученаго и подъемѣ научнаго чувства его во время лекціи. Въ громкомъ непрерывномъ говореніи, какъ таковомъ, въ «живомъ словѣ», въ отличіе, напр., отъ чтенія учебника, само собою разумѣется, ничего возвышеннаго не заключается. Если духовное *я* лектора низменное и пошлое, то возвышеннымъ чувствамъ, конечно, неоткуда взяться; если, напр., вообразить лектора ремесленника или шарлатана науки, которому собственно абсолютно безразлично, правильна ли та теорія, которую онъ преподноситъ въ своей холодной и безжизненной устной компиляціи, или прямо противоположная теорія, и котораго наука столь же интересуетъ, какъ прошлогодній снѣгъ, то, конечно, приписывать высокое воспитательное значеніе его лекціямъ было бы нелѣпо. Можно только говорить резоннымъ образомъ объ отрицательномъ вліяніи такихъ лекцій. И при томъ дѣйствіе ихъ, именно потому, что онѣ происходятъ въ университетской аудиторіи, можетъ вообще дѣйствовать въ качествѣ довольно сильнаго яда.

Для оцѣнки этого возможнаго вреднаго дѣйствія лекцій и вообще для пониманія вліянія университетскихъ лекцій на духовныя личности юношей-студентовъ, необходимо принять во вниманіе, что они являются вообще въ университетъ съ высокими, подчасъ весьма идеальными ожиданіями и требованіями и вмѣстѣ съ тѣмъ съ повышенною этическою чувствительностью и воспріимчивостью. Даже тѣ юноши, духовная жизнь коихъ вообще настроена далеко не на высокую ноту и которые поступили, напр., въ университетъ на данный факультетъ на основаніи обѣщанія протекціи со стороны какого либо родственника или знакомаго, переживаютъ обыкновенно въ университетѣ, по крайней мѣрѣ въ началѣ своей университетской жизни, напр., при ожиданіи въ аудиторіи первой лекціи и появленія профессора, особыя чувства и волненія идеальнаго свойства, нѣчто подобное тому, что переживаютъ не только пилигримы, но и прочіе туристы, попавъ въ Іерусалимъ, въ Римъ, въ святыню или на древній форумъ, и т. п. Особенно сильны вол-

ненія и идеализированы ожиданія у провинціаловъ, впервые попавшихъ въ университетскій городъ и въ самый «храмъ науки», но не свободны отъ подобныхъ эмоцій и другіе юноши. Они попали въ святыню науки, чего-то имъ невѣдомаго, но великаго, и нерѣдко они преувеличенно идеализируютъ университетъ, науку и ея «жрецовъ», окружая ихъ наперед какимъ-то ореоломъ возвышенности, ожидая услышать какую-то особенно глубокую, чистую, высокую премудрость... Эти настроенія и чувства сообщаютъ лекціямъ особую силу, и чѣмъ выше престижъ и ореолъ университетской каѳедры, тѣмъ напряженнѣе вниманіе, тѣмъ больше готовности и способности со стороны юношества отдаться всецѣло, умомъ и сердцемъ, во власть лекціи и науки; тѣмъ болѣе усиливается то духовное вліяніе лекцій, которыя онѣ могутъ оказывать.

Но что если, напр., «жрецъ науки» въ своего бога вовсе не вѣритъ, не ему собственно служитъ и не имъ вовсе интересуется?

Вообще легче обмануть спеціалиста знатока человѣческихъ характеровъ и мизантропа къ тому же, чѣмъ массу чуткой и впечатлительной молодежи. Она удивительно умѣетъ разгадать и опредѣлить...

Поэтому, между прочимъ, и всякая фальшь, всякая неискренность, демонстрированіе съ каѳедры того, чего нѣтъ, будетъ ли это въ угоду аудиторіи или по какому-либо другому адресу, звучитъ въ аудиторіи особенно рѣзкимъ диссонансомъ.

Проф. Казанскій ссылается, между прочимъ, въ своей брошюрѣ въ доказательство необходимости ораторскихъ пріемовъ для лекціи на авторитетъ другого профессора г. Бѣлогрицъ-Котляревскаго, который «рекомендуетъ для успѣха лекцій: образный языкъ, мимику и жестикуляцію, громовой голосъ, переходы въ тонахъ и пр.» (стр. 18).

Вотъ и видятъ, напр., юноши, явившіеся въ «храмъ науки», такого «жреца», который, какъ это дѣлается въ опереткѣ, громъ Юпитера жестянками устраиваетъ. Въ опереткѣ это забавно, а въ университетской аудиторіи вовсе не забавно, а болѣе чѣмъ пошло и тривіально. Не только «секретъ» проф. Бѣлогрицъ-Котляревскаго, состоящій въ примѣненіи «громового голоса» и т. п., но и всѣ подобнаго рода секреты и вообще разыскиваніе и примѣненіе суррогатовъ для вызова внѣшняго впечатлѣнія того, чего нѣтъ, не только напрасны, но и вредны.

Впрочемъ, секретъ проф. Бѣлогриць-Котляревскаго сравнительно невиннаго свойства. Фальшь менѣе внѣшняго свойства была бы еще хуже.

Итакъ я совсѣмъ далекъ отъ идеализаціи лекцій, какъ таковыхъ, и отъ приписанія «живому слову» какихъ-то особыхъ высокихъ свойствъ. Я только утверждаю, что лекціи являются хорошимъ проводникомъ эмоцій, настроеній; онѣ превосходное средство пріобщенія аудиторіи къ эмоціональной научной жизни, къ научному интересу и воодушевленію ученаго (и къ другимъ чувствамъ и настроеніямъ его лекціи). Если вообще чувства и настроенія ученаго движутся во время научной лекціи въ высокихъ сферахъ настоящей науки, то тѣмъ лучше для лекціи и для аудиторіи. Если въ основѣ лекціи нѣтъ заинтересованности и воодушевленія, а только чувство скуки, то сообщается и это настроеніе, и лекція кажется длинной, нескончаемой... Сообщаются идеальныя настроенія, но могутъ сообщаться и низменныя и пошлыя; они незамѣтно воспринимаются и всасываются въ духовное *я* слушателей, или же вызываютъ разочарованіе, озлобленіе и т. п. реакціи; тѣмъ хуже для лекцій въ обоихъ случаяхъ.—

Сводя во едино изложенное выше, мы можемъ установить такое положеніе: хотя представители университетскихъ каѳедръ по нормальному духовному складу своему и по роду дѣятельности не педагоги въ собственномъ смыслѣ, но они могутъ оказывать великое педагогическое вліяніе на студенчество силою своей professio scientiae, своею проповѣдью науки, научнымъ воодушевленіемъ,—если и поскольку они ученые въ подлинномъ и высокомъ смыслѣ этого слова.

Забота объ университетской педагогикѣ должна поэтому имѣть характеръ заботы объ университетской наукѣ, о томъ, чтобы съ каѳедры раздавалось слово истинной науки.

IV.

Есть у критиковъ лекціонной системы университетскаго преподаванія въ распоряженіи одинъ, повидимому, великій аргументъ противъ лекцій. Великъ онъ и силенъ прежде всего по практическому вѣсу и значенію своему (въ случаѣ правильности), безконечно превосходя въ этомъ отношеніи разныя другія соображенія противъ лекцій, касающіяся подчасъ раз-

ныхъ мелкихъ удобствъ и неудобствъ и имѣющія совершенно микроскопическій видъ *). Но далѣе великъ онъ и силенъ и по очевидной, какъ кажется, правильности и неотразимости своей, а по крайней мѣрѣ по фактической неотраженности. Въ чемъ онъ состоитъ и какое значеніе придаютъ ему противники лекціонной системы видно, между прочимъ, изъ традиціоннаго эпитета, сопровождающаго обыкновенно выраженіе «слушаніе лекцій» въ статьяхъ и брошюрахъ критиковъ лекцій, а именно изъ эпитета «пассивное». Вмѣсто словъ: лекціи, слушаніе лекцій и т. д. у нихъ фигурируетъ обыкновенно выраженіе «пассивное слушаніе лекцій» (встрѣчается и выраженіе «пассивныя лекціи», «страдательное» слушаніе и т. п.). Противоположнымъ эпитетомъ выражается характеръ другихъ занятій, ученія по учебнику, собесѣдованій и разныхъ иныхъ практическихъ занятій, а именно это, «активныя занятія» учащихся, «активный» трудъ, «активное» участіе. Слова «пассивный» имѣютъ какъ бы характеръ крупнаго козыря, которымъ всякій разъ побиваются лекціи, когда онѣ появляются на сценѣ, или, правильнѣе, онѣ уже появляются на сцену въ видѣ «пассивнаго слушанія лекцій» и т. п., т. е. уже побитыми вмѣстѣ съ побившимъ ихъ козыремъ; а другія занятія появляются на сцену съ прикрытіемъ столь же крупнаго своего козыря въ видѣ «активныхъ» занятій, «активнаго» труда, участія и т. п.; и дальнѣйшіе аргументы противъ лекцій имѣютъ характеръ битья побѣжденнаго уже, а аргументы въ пользу предпочтенія другихъ занятій имѣютъ характеръ добавочнаго возвеличенія побѣдителя, уже увѣнчаннымъ появившагося на сцену.

Иногда эти бьющіе эпитеты при первомъ ихъ появленіи сопровождаются поясненіями. Напр.: «при чтеніи лекцій тяжесть работы переносится на учащаго, а учащемуся предоставляется пассивно слѣдить за ходомъ чужого мышленія...

---

*) Критики лекціонной системы еще не догадались сдѣлать приблизительный подсчетъ, сколько обходится потеря времени и снашиваніе сапогъ для хожденія на лекціи или плата за конку, т. е. какой бы выигрышъ получился отъ сидѣнія дома и чтенія учебника для студента. Этотъ аргументъ друзья „живого слова“, впрочемъ, отразили бы, пожалуй, указаніемъ на то, что въ такомъ случаѣ оставались бы долго неубранными студенческія квартирки, обыкновенно состоящія изъ одной комнаты. Реплика со стороны друзей учебниковъ могла бы состоять въ томъ, что хозяйки могли бы приглашать студентовъ на время уборки въ одну изъ хозяйскихъ комнатъ...

Лекція, или рѣчь произносится ораторомъ безпрерывно втеченіе извѣстнаго времени, и обыкновенно такъ скоро, какъ скоро идутъ мысли говорящаго... Она не даетъ, поэтому, никому изъ слушателей возможности продумать и усвоить постоянно сообщаемыя новыя свѣдѣнія. И въ этомъ коренной недостатокъ господствующаго пріема преподаванія. Для мышленія и запоминанія нужны непремѣнно остановки впечатлѣній и воображенія и притомъ разныя для разныхъ лицъ, для одного болѣе, для другого менѣе продолжительныя... На лекціи нѣтъ времени для этой работы мышленія и запоминанія. Учащійся долженъ страдательно слѣдить за ходомъ мыслей преподавателя и только... Въ виду этого, въ результатѣ слушанія является, обыкновенно, не знаніе, а только обрывки его. Въ памяти у учащагося остаются только тѣ свѣдѣнія, которыя произвели почему либо особенно сильное впечатлѣніе на него. И чѣмъ научнѣе лекціи профессора, тѣмъ менѣе даютъ онѣ слушателямъ, потому что тѣмъ большаго размышленія требовали бы онѣ для своего усвоенія».

Такимъ образомъ оказывается, что слушаніе лекцій не только само по себѣ, по своей природѣ, пассивно, но и исключаетъ всякую возможность активнаго отношенія, въ частности мышленія и запоминанія на сторонѣ слушателей. Здѣсь имѣется пассивность въ квадратѣ, пассивно отбываемый пассивный процессъ, чисто «пассивное воспріятіе». И противъ этого порока лекцій, не только противъ пассивности процесса слушанія, т. е. именно самой природы этого процесса, но даже и противъ абсолютнаго исключенія возможности привнесенія элемента активности изъ другого источника, нельзя придумать никакого средства. Какъ бы лекцію ни модифицировать, всегда студентъ останется «въ положеніи пассивномъ, только въ роли слушателя». Если бы лекторъ сталъ повторять свои положенія то, «слушателю придется, все таки, только слѣдить за его мыслью,... а не сопоставлять свои собственныя представленія. Въ каждый моментъ явится только напряженіе къ мышленію и ожиданіе чужой мысли». Не удивительно поэтому, что не только активное изученіе учебника несоизмѣримо успѣшнѣе и плодотворнѣе, чѣмъ пассивное въ квадратѣ слушаніе лекцій, но что лекціонная система положительно «притупляетъ», убиваетъ способность къ труду и мышленію и вообще является вредною и въ учебномъ, и въ воспитательномъ отношеніи.

Обыкновенно же въ статьяхъ о лекціяхъ, практическихъ занятіяхъ и т. д. такія поясненія по поводу «пассивности», возведеніе въ квадратъ этого свойства лекцій, мрачные выводы учебнаго и педагогическаго свойства изъ такой природы лекцій и т. д. подробно не излагаются или совсѣмъ отсутствуютъ: понятіе «пассивное слушаніе лекцій», какъ и необходимость привлеченія студентовъ къ «активному участію», ясны и понятны сами по себѣ, и ломиться въ открытыя двери не приходится.

Тѣмъ болѣе это лишнее дѣло, что и друзья «живого слова», приписывая ему разныя хорошія и превосходныя (существующія и несуществующія) качества и преимущества и отстаивая его всяческими аргументами, не оспариваютъ пассивной природы слушанія лекцій и обыкновенно не только не отрицаютъ, но и положительно признаютъ необходимость наряду съ лекціями разныхъ занятій, въ которыхъ бы студенты принимали активное участіе, не только самостоятельнаго ученія путемъ чтенія учебника, но и практическихъ занятій *).

По поводу такого status causae et controversiae или, правильнѣе, по поводу такого согласія не только противниковъ, но и сторонниковъ лекцій, относительно присущаго имъ недо-

---

*) Ср., напр., В. Гессенъ, „О постановкѣ преподаванія на юридическихъ факультетахъ“, „Право“ 1901 г. № 18: „Конечно, странно было бы думать, что незнакомый предметъ можетъ быть изученъ исключительно путемъ слушанія лекцій... Безъ постояннаго и серьезнаго самостоятельнаго чтенія, университетскія занятія невозможны... Лекціонная система оставляетъ широкій просторъ самостоятельной научной работѣ студентовъ. Безъ такой работы слушаніе лекцій безполезно... лекціи являются удобнѣйшимъ средствомъ руководства самостоятельными занятіями студентовъ“. Ср. тамъ же № 19: „Доказывая огромное преимущество лекціонной системы какъ педагогическаго пріема университетскаго преподаванія, мы далеки, однако, отъ мысли считать этотъ пріемъ свободнымъ отъ всякихъ недостатковъ; съ другой стороны, отвергая возможность и желательность преобладающаго значенія практическихъ занятій въ экономіи университетскаго преподаванія, мы признаемъ, однако, за ними серьезное, хотя и второстепенное значеніе. Практическія занятія должны служить коррективомъ къ неизбѣжнымъ недостаткамъ лекціонной системы: способствовать усвоенію матеріала, предлагаемаго лекторами, вносить въ аудиторію активный интересъ (въ текстѣ подчеркнуто) къ сообщаемымъ свѣдѣніямъ, конкретизировать теорію, сближая ее съ жизнью“. (Авторъ, повидимому, не только не споритъ противъ пассивнаго характера процесса слушанія лекцій, но даже различаетъ два типа „интереса“ къ научнымъ свѣдѣніямъ, при лекціи этотъ интересъ имѣетъ пассивный характеръ, практическія же занятія привносятъ „активный интересъ къ сообщаемымъ свѣдѣніямъ“).

статка, состоящаго въ пассивности слушателей, слѣдуетъ прежде всего отмѣтить, что напрасно слово и понятіе «пассивность» соединяется необходимо съ представленіемъ какого-то недостатка, требующаго «корректива» (или устраненія вмѣстѣ со всею лекціонною системою).

Не все то хорошо въ мірѣ (и въ ученіи), что «активно», и не все то худо, что «пассивно». Положимъ, слово pati, какъ равно и эпитетъ «страдательный» (напр., «страдательно слѣдить за ходомъ мыслей преподавателя») заключаетъ въ себѣ намекъ на какое-то зло, страданіе. Но этимъ словеснымъ оттѣнкамъ, имѣющимъ только историческое значеніе, отнюдь не слѣдуетъ вѣрить.

Между прочимъ, безъ «пассивнаго воспріятія» не могло бы вообще быть на землѣ никакого добра, ибо не было бы на ней и жизни; при этомъ мы намекаемъ не спеціально на «пассивное воспріятіе» сѣмени жизни у растеній, животныхъ и людей, а вообще на природу всякаго жизненнаго процесса; но это для насъ сравнительно не важно; кто интересуется, пусть обратится къ біологіи или спеціально къ физіологіи (растеній, животныхъ, человѣка, кого угодно, дыханія, пищеваренія, роста, размноженія или иныхъ процессовъ, какихъ угодно). Болѣе интереса представляли бы для насъ спеціально явленія духа, но и здѣсь мы предпочитаемъ отослать интересующихся къ психологіи; впрочемъ, и безъ спеціальныхъ указаній этой науки ясно всякому (даже и приверженцу нативистическихъ теорій), что безъ «пассивнаго воспріятія» была бы не духовная жизнь, а духовная смерть.

Точно также лишне распространяться, что и педагогія всякая, нравственное воспитаніе и средства, мѣры и пріемы его, умственное воспитаніе, обученіе и т. д., зиждутся прежде всего на «пассивномъ воспріятіи». Это не какой-то добавочный дефектъ другихъ средствъ, требующій если не устраненія, то корректива, а фундаментъ и основа всего. Безъ этого пассивнаго элемента, если бы вообще его устраненіе было мыслимо, получилось бы нѣчто худшее въ результатѣ, нежели moral insanity, идіотизмъ въ умственномъ смыслѣ и т. д. Все это такъ ясно, что не нуждается въ особыхъ поясненіяхъ и иныхъ размышленіяхъ, и мы только констатируемъ фактъ для «пассивнаго воспріятія» его со стороны критиковъ лекціонной системы. Это «пассивное воспріятіе» могло бы и должно бы принести имъ

ту пользу, что они перестали бы выдвигать постоянно это же выраженіе, какъ какой-то самодовлѣющій лозунгъ и неотразимый аргументъ, а относились бы болѣе скептически и критически, болѣе научно къ сему дѣлу.

Между прочимъ, и то обстоятельство, что какое либо «пассивное воспріятіе» достается такъ сказать даромъ, безъ особой предварительной, параллельной или послѣдующей затраты труда, тоже рѣшительно еще ничего не говоритъ противъ пользы и цѣнности этого «пассивнаго» воспріятія. Если бы всѣмъ доставалось «пассивное воспріятіе» духа святого, божіей благодати, развѣ это было бы не хорошо? Если бы для учащихся дѣтей или для взрослыхъ можно было бы какъ либо достигнуть такого дарового «пассивнаго воспріятія» разныхъ полезныхъ знаній и наукъ, развѣ это не хорошо было бы? Есть на землѣ большое поле и просторъ для труда, и существуетъ необходимость многаго и тяжелаго труда для добыванія разныхъ благъ и полезностей, и всякое сбереженіе затраты труда и активной энергіи — не зло, а благо. Для освободившейся такимъ образомъ энергіи найдется всегда прекрасное приложеніе, прекрасное, между прочимъ, и въ воспитательномъ смыслѣ; ибо въ случаѣ, напр., дарового и пассивнаго воспріятія наукъ со стороны дѣтей, ихъ не надо было бы пріучать къ заботѣ о своихъ интересахъ, о добываніи полезныхъ для нихъ знаній, а можно было бы направить ихъ энергію непосредственно на воспитаніе въ нихъ любви къ ближнему и къ труду на пользу и благо другихъ: семьи, общества, государства.

Итакъ, съ лозунгомъ «пассивнаго воспріятія» и т. п. слѣдуетъ вообще обращаться осторожно.

Но почему и въ какихъ отношеніяхъ студентъ на лекціи находится въ «пассивномъ положеніи»?

Студенты не машутъ руками, не двигаютъ ногами, даже не говорятъ, не произносятъ громкихъ словъ, повидимому вообще ничего не дѣлаютъ (впрочемъ, нѣкоторые, а во время нѣкоторыхъ лекцій многіе записываютъ, такъ что здѣсь есть элементъ активности). И это представленіе неподвижно и безмолвно слушающихъ студентовъ несомнѣнно играетъ большую роль при оцѣнкѣ лекцій, особенно у писателей, довольствующихся магическими лозунгами «пассивное слушаніе» безъ дальнѣйшихъ разсужденій; точно также представленіе громко читающаго текстъ или говорящаго студента при практическихъ

занятіяхъ играетъ большую роль въ дѣлѣ приписанія этимъ занятіямъ особой «активности» и всякихъ благъ, изъ этого слова проистекающихъ.

Но это столь же мало критическое направленіе сужденій, какъ если бы мы сказали, что министры, судьи, ученые... праздный и безполезный народъ; сапожникъ, напр., такъ тотъ сапоги дѣлаетъ, а министръ развѣ бумаги подписываетъ (эка важность!).

Во всякомъ случаѣ вопросъ нуждается въ критическомъ пересмотрѣ. Что въ дѣлѣ слушанія лекцій является «пассивнымъ положеніемъ», и нѣтъ ли здѣсь элемента активности на сторонѣ слушателей?

При этомъ мы оставляемъ въ сторонѣ научно-психологическую точку зрѣнія, ограничившись намекомъ, что съ этой точки зрѣнія мысль о чисто пассивномъ положеніи и отсутствіи всякаго активнаго элемента на сторонѣ слушателей вообще не заслуживала бы серьезнаго обсужденія и критики; уже само сочетаніе «пассивное слушаніе» есть психологическій nonsens, нѣчто такое, что образованный въ области психологіи человѣкъ не съумѣлъ бы произнести; а перечисленіе и анализъ всѣхъ тѣхъ дѣятельностей, которыя происходятъ въ психикѣ студентовъ въ аудиторіи составили бы большую психологическую монографію. Мы станемъ на точку зрѣнія «психологовъ» или «педагоговъ», не знающихъ научной психологіи и педагогики, а разсуждающихъ объ этихъ проблемахъ, безъ надлежащаго научнаго вооруженія и анализа, съ точки зрѣнія обыденныхъ представленій и впечатлѣній при помощи житейскаго «здраваго смысла», т. е. на точку зрѣнія вообще господствующую въ литературѣ, предлагающей разныя системы «раціональной постановки» университетскаго преподаванія, на мѣсто теперешней лекціонной системы. Дѣло не только въ облегченіи взаимнаго пониманія и «борьбѣ тѣмъ же оружіемъ», а и въ томъ, что для опроверженія обычныхъ представленій о пассивномъ положеніи студентовъ въ научной аудиторіи и педагогической безполезности или даже вредности его нѣтъ надобности въ тяжелой артиллеріи научно-психологическаго анализа, и примѣненіе такихъ средствъ произвело бы, пожалуй, впечатлѣніе стрѣльбы по воробьямъ изъ пушекъ. Мы будемъ различать въ слушателѣ научной лекціи три «части»: сердце, умъ и волю (оставляя ноги, руки, желудокъ и проч. въ сторонѣ):

1) Что касается «сердца», какъ «органа» не только любви, уваженія, а и всякихъ хорошихъ чувствъ, то на его активности и упражненіи въ высокихъ чувствахъ, спеціально въ области научныхъ эмоцій, мы можемъ здѣсь не останавливаться подробно, ибо изъ предыдущей главы видно, что сердца исполняютъ движенія по командѣ «sursum corda!» (NB., если профессоръ умѣетъ такъ командовать въ аудиторіи). Съ точки зрѣнія великой проблемы объ «активности» и «пассивности» могло бы развѣ возникнуть сомнѣніе, не идетъ ли дѣло здѣсь о чужихъ чувствахъ, напр., о научномъ воодушевленіи профессора, а не о своихъ чувствахъ студентовъ. Можно успокоить боящихся пассивности, что сердца студентовъ поднимаются собственными чувствами студентовъ, хотя они, можетъ быть, впервые возникаютъ въ аудиторіи, а не привозятся на извощикѣ изъ другихъ мѣстъ, и возникаютъ подъ заразительнымъ вліяніемъ подобныхъ же чувствъ профессора. Осязательное тому доказательство, выражающееся и въ движеніи ногъ или рукъ, т. е. въ активности по всѣмъ правиламъ искусства, представляютъ, напр., случаи, когда профессоръ, услышавъ рѣзкій звукъ звонка, изъ сферъ идейнаго воодушевленія попадаетъ въ сферу житейской прозы, припоминаетъ, что ему нужно куда либо спѣшить по дѣлу или что во всякомъ случаѣ надо кончить лекцію, сразу охладѣваетъ и подбираетъ «приличный» содержанію лекціи конецъ; а когда онъ уже въ такомъ прозаическомъ и чуждомъ воодушевленія настроеніи сдѣлалъ «приличный» конецъ лекціи, поднимается грохотъ, неистовое топаніе ногами (такъ разряжаются научныя эмоціи, напр., въ нѣмецкихъ университетахъ) и облако пыли, если полъ въ аудиторіи плохъ. Очевидно этотъ шумъ и пыль поднимаютъ эмоціи не профессора (который уже охладѣлъ), а студентовъ.

Въ бездѣйствіи находятся и не упражняются подъ вліяніемъ лекціи тѣ чувства, которыя Платонъ противопоставлялъ высокимъ аффектамъ въ качествѣ чувственныхъ вожделѣній, относя сюда разныя чувства низшаго типа; но подавленія активности такихъ чувствъ во время лекцій, а въ извѣстной степени и на время послѣ лекцій подъ вліяніемъ идейныхъ чувствъ и воодушевленій не поставятъ въ пассивъ лекціямъ и величайшіе приверженцы всякой «активности».

2) Что касается затѣмъ воли, то, судя по традиціоннымъ

описаніямъ лекцій и упрекамъ по ихъ адресу въ антилекціонной литературѣ, слѣдуетъ вывести заключеніе, что этотъ элементъ находится во время лекцій въ величайшей активности, въ напряженнѣйшей дѣятельности, мало того—совершаетъ геркулесовы усилія и геройскіе подвиги. Фразамъ о «чисто пассивномъ положеніи» и полной бездѣятельности студентовъ во время лекціи традиціонно сопутствуютъ сѣтованія по поводу «тяжелаго», даже «изнурительнаго» труда, «крайняго напряженія духовныхъ способностей». Рядомъ съ возведеніемъ пассивности положенія студента во время лекціи въ двойную степень оказывается активность въ квадратѣ, двойная работа студента во время лекціи. «Дѣйствительно, слушаніе чужой рѣчи... требуетъ крайняго напряженія духовныхъ способностей, такъ какъ слушающимъ приходится одновременно воспринимать логическое развитіе чужихъ мыслей, и перерабатывать ихъ поспѣшно... Двойная, такъ сказать, работа, требуемая слушаніемъ, быстро изматываетъ силы учащихся» (Казанскій, назв. соч. стр. 19; разсужденіе объ отсутствіи всякой активности для доказательства безполезности лекцій отдѣлено отъ разсужденія о двойной работѣ для доказательства великой затраты силъ и энергіи у этого автора одною страницею разсужденій иного содержанія). Вообще главное содержаніе обычной критики лекцій можно кратко выразить словами: «При чтеніи лекцій тяжесть работы переносится на учащаго», студенты же находятся въ чисто пассивномъ состояніи, въ состояніи полной бездѣятельности (назв. соч. стр. 16 и 17); они (т. е. ничего не дѣлающіе слушатели) совершаютъ такой тяжелый и напряженный трудъ, что, бѣдные, крайне утомляются или доходятъ до изнуренія силъ. Литература эта не замѣчаетъ здѣсь противорѣчія, потому что во второй половинѣ разсужденій нѣтъ словъ «активный», «пассивный», а примѣняются другія выраженія. Не замѣчаетъ она и того, что изъ ея положеній, «ясно какъ божій день» вытекающихъ изъ самаго существа «слушанія рѣчи» другого, вытекаетъ значительно болѣе важное и общее правило педагогики, нежели требованіе отмѣны лекціонной системы: тѣмъ болѣе слѣдовало бы запретить въ гимназіяхъ и низшихъ школахъ подвергать учащихся «слушанію чужой рѣчи»; и съ еще большею силою относится это къ малымъ дѣтямъ до-школьнаго возраста; родители, а няньки, бонны и т. д. и подавно, не понимаютъ и не знаютъ той двойной из-

нурительной работы, которая заключается въ самой природѣ «слушанія чужой рѣчи», и, не щадя нѣжныхъ и слабыхъ силъ своихъ дѣтей или питомцевъ,—обращаются къ нимъ съ рѣчью! Сколь безумны тѣ родители, которые не только обращаются съ рѣчью къ малымъ дѣтямъ, иногда съ длинными объясненіями по поводу ихъ дѣтскихъ вопросовъ, но и не запрещаютъ нянькамъ пускаться въ длинныя разсужденія или сказки разсказывать!... Студентъ можетъ притомъ соразмѣрять порцію слушанія «чужой рѣчи» со своими силами и спастись, напр., въ тѣ съ педагогической точки зрѣнія прекрасно поставленныя заведенія, гдѣ они вмѣсто чисто пассивнаго и вмѣстѣ съ тѣмъ изнуряющаго вслѣдствіе двойной работы «слушанія чужой рѣчи», катаютъ (активно!) при полномъ почти и образцовомъ общемъ безмолвіи—шары по зеленому полю; а дитя малое куда спасется? Отъ исторіи Филиппа II можно и въ половинѣ лекціи спастись въ область практическихъ занятій у Доминика I, а отъ исторіи царя Гороха или Бовы королевича, особенно если нянька раздѣла дитя и въ кроватку уложила, гдѣ спасеніе?

Лекціи въ разсужденіяхъ сторонниковъ реформы университетскаго преподаванія подобны красному сукну на аренѣ испанскихъ цирковъ; онѣ такъ концентрируютъ на себѣ вниманіе и чувства, что прочаго не видно; на красное сукно обрушивается ударъ роговъ и твердаго лба, а настоящіе торреадоры и пикадоры жестокіе (няньки, бонны, гувернантки...) остаются въ сторонѣ.

Такъ какъ студенты, въ отличіе отъ дѣтей въ кроваткѣ, подвергаются «двойной работѣ» «слушанія чужихъ рѣчей» только по мѣрѣ силъ и желанія, то eo ipso ихъ трудъ является посильнымъ, и если онъ все-таки не малый трудъ, то получается единственно логическій выводъ, что лекціи представляютъ для слушателей упражненіе въ трудѣ не маломъ и должны вести къ развитію и укрѣпленію энергіи и трудоспособности немалой, «двойной» работоспособности и т. п. Тотъ выводъ, что лекціи должны упражнять, укрѣплять и даже закалять волю и характеръ, слѣдовало бы (въ случаѣ согласія съ утвержденіями сторонниковъ реформы университетскаго преподаванія) сдѣлать даже изъ тѣхъ частей критики лекцій, гдѣ говорится не о двойной работѣ и т. п., а о полной бездѣятельности, пассивности; ибо эти послѣднія разсужденія сопровож-

даются по традиціи поясненіями, что это своего рода испытаніе, что требуется большое мужество, чтобы переносить его и т. д.—получается картина спартанскаго воспитанія, закаленія воли и характера, величайшей активности воли — въ самомъ разсужденіи о полной пассивности.

Такимъ образомъ, слѣдуя посылкамъ критиковъ лекцій, мы и относительно второго изъ разсматриваемыхъ нами элементовъ психики слушателей, относительно воли, могли бы сказать, что и этотъ элементъ принимаетъ «активное» и даже весьма напряженное участіе въ дѣлѣ слушанія лекцій, а разъ есть слово активность, то—не смерть, а слава лекціямъ!

Къ сожалѣнію, пользованіе посылками этой литературы недопустимо и при томъ не только съ точки требованій научнаго критицизма...

Вслѣдствіе этого принужденъ пожертвовать такими спасительными для лекцій выводами, сколь бы ни казались цѣнными лекціи въ случаѣ ихъ способности упражнять, развивать и закалять волю.

Положимъ, съ точки зрѣнія научно-психологическаго анализа можно было бы найти въ слушаніи лекцій не мало волевыхъ процессовъ. Но эту точку зрѣнія мы обѣщали оставить въ сторонѣ, да она, и въ случаѣ привлеченія ея, въ данномъ случаѣ не имѣла бы существеннаго практическаго значенія, ибо тѣ волевые процессы, которые всегда и необходимо происходятъ во время слушанія лекціи (даже, напр., до услышанія перваго и каждаго слѣдующаго слова, въ моменты слушанія, представляющаго не пассивное состояніе, а активно-волевой процессъ) — особаго и серьезнаго педагогическаго значенія (кромѣ развѣ перваго времени посѣщенія лекцій) не имѣютъ, особой «силы воли», энергіи, спартанскаго мужества и т. п. не воспитываютъ.

Что же касается изложенныхъ выше утвержденій относительно большого труда, двойной тяжелой работы и проч. и проч., то они могутъ быть правильными развѣ только относительно такихъ лекцій, которыя мы, по разнымъ причинамъ, должны были бы, несмотря на закаленіе терпѣнія, трудоспособности и воли посѣтителей ихъ, признать все таки въ концѣ концовъ вредными и абсолютно нежелательными въ университетѣ; это—бездарныя и бездушныя скучно-ремесленныя лекціи или даже не лекціи, а громкое считываніе пособій. Слушаніе

такихъ лекцій является дѣйствительно своего рода испытаніемъ; оно требуетъ большой волевой энергіи, чтобы не только переносить терпѣливо скуку и тоску, но и слушать внимательно; и тѣмъ, которые аккуратно посѣщаютъ такія лекціи, онѣ пожалуй, съ точки зрѣнія характера и выдержки приносятъ свою пользу (будучи въ то же время безполезными или вредными въ другихъ направленіяхъ).

Но относительно нормальныхъ лекцій, надлежащихъ лекцій истинныхъ ученыхъ, а тѣмъ болѣе талантливыхъ и воодушевленныхъ ученыхъ, приходится (оставивъ въ сторонѣ научно-психологическія тонкости) сказать, что чѣмъ лучше лекція, тѣмъ менѣе волевой активности, тѣмъ болѣе волевой пассивности на сторонѣ аудиторіи. Уже обычный эпитетъ такихъ лекцій, «увлекательныя», картинно выражаетъ и подтверждаетъ это положеніе. Хорошая лекція «увлекаетъ» слушателей, т. е. они находятся въ «пассивномъ» положеніи увлеченныхъ теченіемъ; и хотя со строго научной точки зрѣнія нельзя отрицать волевыхъ актовъ въ ихъ психикѣ, но они такъ слабы, что не замѣчаются вовсе, а кажется, также какъ напр. и при слушаніи интереснаго разсказа, виртуозной музыки, будто не только не требуется волевыхъ усилій, чтобы слѣдить, а даже, можетъ быть, требовалось бы извѣстное усиліе, чтобы освободиться отъ такого безвольнаго увлеченія, напр., заставить себя не слушать и думать о другомъ...

Здѣсь роль двигателя, вмѣсто волевой энергіи, необходимой, напр., для чтенія и пониманія скучной книги, для слушанія «убійственно-скучнаго» «оратора», для внимательнаго слушанія съ учительскою цѣлью плохой ученической музыки и т. п., берутъ какъ бы на себя чувства (эстетическое чувство въ случаѣ «божественной симфоніи», научное чувство въ случаѣ талантливой научной лекціи); и чѣмъ сильнѣе волнуютъ и захватываютъ подлежащія эмоціи, тѣмъ болѣе стушевывается волевой элементъ, тѣмъ больше волевая пассивность.

Отсюда теорема (выражающая, впрочемъ, только «тенденцію»): волевая активность (и соотвѣтственное педагогическое значеніе лекціи) обратно-пропорціональна научно-эмоціональной активности аудиторіи, т. е. она тѣмъ слабѣе, чѣмъ сильнѣе и лучше лекція.

Въ этой области и въ этомъ смыслѣ мы принуждены дать въ руки критикамъ лекцій не только магическій словес-

ный козырь—выраженія «пассивное положеніе» и т. п., но и серьезно признать съ педагогической точки зрѣнія, что хорошія, а тѣмъ болѣе идеально-сильныя лекціи, какъ таковыя, т. е. само ихъ слушаніе волевой энергіи, способности къ терпѣливому и тяжелому труду или къ великимъ единовременнымъ усиліямъ не упражняетъ и не закаляетъ, а представляетъ сравнительно легкій трудъ или даже совсѣмъ теряетъ характеръ труда и приближается съ этой точки зрѣнія къ удовольствію слушанія хорошей музыки, чтенія интереснаго романа и т. п.

Во избѣжаніе недоразумѣній оговорюсь, впрочемъ, что легкость или даже отсутствіе труда я признаю здѣсь въ смыслѣ впечатлѣній участниковъ, а не въ физіологическомъ смыслѣ отсутствія затраты жизненной энергіи. И для профессора лекція на интересующую и увлекающую его тему представляетъ не тяжелый и скучный трудъ (каковой, конечно, представляетъ чтеніе лекціи безъ интереса и жизни или громкое чтеніе пособія), а удовольствіе; а въ случаѣ увлеченія пріятно и легко могутъ промчаться 2—3 часа лекціи безъ перерыва (напр., въ часто случающихся въ университетахъ случаяхъ «зачитыванія» въ концѣ семестра или года со стороны профессоровъ, не успѣвшихъ дочитать курсъ); при этомъ обыкновенно наблюдается въ случаяхъ обоюдной заинтересованности лекціей, что и для профессора, и для слушателей продолженіе лекціи легче, чѣмъ начало, а второй часъ лекціи проходитъ живѣе и интереснѣе, чѣмъ первый *). Это психологически вполнѣ естественно и наблюдается вездѣ, гдѣ дѣйствуетъ аналогичная психологія. Напр., въ случаѣ хорошаго концерта эмоціональная температура, увлеченіе, удовольствіе и легкость какъ исполненія на сторонѣ концертанта, такъ и слушанія со стороны публики возрастаютъ и доходятъ до высшей точки въ концѣ концерта; при чтеніи хорошаго беллетристическаго произведенія интересъ, легкость и быстрота чтенія постепенно возрастаютъ и т. д. Но это вовсе не означаетъ, что здѣсь не происходитъ затраты жизненной энергіи или что эта затрата при продолженіи лекціи постепенно уменьшается. Напротивъ,

*) Поэтому, между прочимъ, читая, напр., 6 часовъ въ недѣлю, лучше читать 3 дня по два часа сряду, нежели 6 дней, ежедневно по одной лекціи. Въ гимназіи и т. п., гдѣ психологія занятій иная, предпочтительнѣе противоположный порядокъ.

здѣсь имѣетъ мѣсто только иллюзія насчетъ этого, вызываемая эмоціональнымъ подъемомъ и соотвѣтственнымъ ослабленіемъ чувства волевыхъ усилій, необходимыхъ въ бо́льшей степени въ началѣ для управленія вниманіемъ. Что здѣсь мы имѣемъ дѣло именно съ иллюзіей, доказываетъ весьма наглядно и убѣдительно физическая и психическая реакція, наступающая какъ у профессора, такъ и у слушателей въ случаѣ, напр., чтенія и слушанія съ возрастающею легкостью въ теченіе 3-хъ часовъ. Послѣ окончанія можетъ появиться, и при томъ довольно внезапно, чувство большой усталости и даже полной разбитости и прострації. Поэтому, напр., чтеніе безъ перерыва въ теченіе трехъ часовъ или даже чтеніе трехъ лекцій подъ рядъ съ обычными антрактами слѣдуетъ вообще признать съ гигіенической точки зрѣнія злоупотребленіемъ. И даже въ случаѣ чтенія по двѣ лекціи въ день съ точки зрѣнія гигіены было бы злоупотребленіемъ дѣлать это каждый день. Сообразно съ этимъ многовѣковой опытъ университетской жизни установилъ для профессоровъ сравнительно небольшую норму часовъ въ недѣлю. Ее приблизительно правильно констатируетъ ст. 67 унив. устава: «Профессоръ обязанъ посвящать преподаванію по занимаемой имъ каѳедрѣ достаточное число часовъ въ недѣлю, примѣнительно къ шестичасовой нормѣ» *). Для учителей среднихъ школъ тоже многовѣковой опытъ установилъ совсѣмъ иную, значительно бо́льшую норму.

Затрата студенческихъ силъ во время лекціи вообще, конечно, значительно меньше. Сообразно съ этимъ и практика жизни выработала здѣсь бо́льшее нормальное число часовъ, чѣмъ для профессоровъ. Но характерно, что эта норма значительно меньше, чѣмъ въ среднихъ школахъ.

Вообще, повторяю, легкость чтенія и слушанія хорошей лекціи, придающая этому дѣлу характеръ удовольствія или даже отдыха (напр., послѣ плохой лекціи) — ничего не говоритъ о степени дѣйствительной затраты силъ и представляетъ въ бо́льшей или меньшей степени иллюзію.

Тѣмъ не менѣе остается правильнымъ установленное выше положеніе объ отсутствіи или слабости непосредственнаго педагогическаго вліянія хорошихъ лекцій въ смыслѣ пріученія къ

*) NB. Это не означаетъ, что на каждый предметъ полагается 6 годовыхъ (или семестральныхъ) часовъ.

терпѣливому, тяжелому труду и проч. (ибо это педагогическое вліяніе не зависитъ отъ физіологическихъ процессовъ).

Но въ чемъ состоитъ бѣда отъ такого характера хорошихъ лекцій? Можетъ быть нашимъ студентамъ слишкомъ легко живется? Они пріучаются излишнею легкостью жизни къ беззаботному легкомыслію? Необходимо внести порцію спартанскаго воспитанія въ университетъ? Если, можетъ быть, и правильно то часто повторяемое положеніе, что студенты юридическаго факультета нашего университета избалованы легкостью прохожденія университетскихъ наукъ, то это объясняется не тѣмъ, что здѣсь всѣ лекціи—умственные концерты, божественныя и очаровательныя симфоніи науки, а причинами иного свойства, о которыхъ здѣсь лишне распространяться. Вообще же о русскомъ студенчествѣ (о преобладающей массѣ его, въ томъ числѣ даже и о юристахъ другихъ университетовъ) можно разное другое сказать, но утверждать, что оно слишкомъ легко и беззаботно живетъ, совсѣмъ ужъ не приходится. Не говоря уже о разныхъ другихъ явленіяхъ, подъему беззаботной жизнерадостности не способствующихъ, нельзя забывать того, что преобладающая масса студентовъ въ Россіи—люди бѣдные. Огромная масса студентовъ обременена дѣйствительно двойною работою, не въ смыслѣ литературы объ университетскомъ преподаваніи, а въ весьма серьезномъ смыслѣ. Имъ приходится одновременно и добывать средства на жизнь и науку, подчасъ очень тяжелымъ трудомъ, и учиться. Значительный же процентъ студенчества находится въ состояніи отчаянной борьбы съ нищетою. Большой эпидемическій дефектъ характера русскаго студенчества—не легкомысленный жизнерадостный оптимизмъ, а пессимизмъ и озлобленность. Это очень серьезный дефектъ, ибо онъ прежде всего умаляетъ на всю жизнь ихъ же возможное счастіе и усиливаетъ возможное несчастіе; а затѣмъ онъ вредитъ и мѣшаетъ въ жизни положительной радостной культурной дѣятельности на пользу другихъ и порождаетъ разныя другія аномаліи. И если бы университетъ и посѣщеніе лекцій были для студентовъ мѣстомъ и источникомъ удовольствія и наслажденій, если бы лекціи представляли своего рода научные симфоніи и концерты, то можно смѣло утверждать, что бѣды отъ этого не было бы. Сѣтовать же по поводу легкости и удовольствія слушанія лекцій было бы совсѣмъ нелѣпо. Такъ и слѣдуетъ заботиться о томъ, чтобы лекціи представляли, если

не научные концерты, то по крайней мѣрѣ интересныя и пріятныя научныя бесѣды. Желательно было бы, чтобы и профессора могли бы себя чувствовать болѣе оптимистически и жизнерадостно настроенными, нежели теперь, а во всякомъ случаѣ въ послѣднія десятилѣтія университетской жизни. И въ ихъ настроеніи замѣчается иногда слишкомъ мало положительныхъ нотъ; а это должно отзываться и на настроеніяхъ лекцій, не только понижая ихъ научную температуру, но и не давая противовѣса болѣе мрачнымъ и отрицательнымъ, нежели положительнымъ настроеніямъ студенчества *).

Впрочемъ, предыдущія замѣчанія имѣли въ виду только отсутствіе непосредственнаго упражненія воли и закаленія характера слушателей хорошей и, тѣмъ болѣе, «блестящей» лекціи.

Косвенное положительное вліяніе на подъемъ энергіи воли и характера и въ этомъ смыслѣ превосходное педагогическое вліяніе талантливыя и воодушевленныя лекціи, конечно, оказываютъ. Если бы всѣ или хотя бы нѣкоторыя лекціи представляли божественныя симфоніи науки, то онѣ, вовсе не требуя волевыхъ усилій и актовъ мужества въ аудиторіи, снабжали бы слушателей на всю жизнь такимъ зарядомъ положительнаго настроенія, воодушевленія и бодрой энергіи, что напр., и преподаваніе въ гимназіяхъ пошло бы лучше, суды и административныя учрежденія исполняли бы много легче и лучше свою задачу, врачи лечили бы усерднѣе и честнѣе, и проч. и проч.

3. Остается разсмотрѣть положеніе третьяго элемента духовнаго *я* слушателей научныхъ лекцій, а именно ихъ ума. Для нашихъ цѣлей мы позволимъ себѣ здѣсь раздѣлить «умъ» на двѣ части, т. е. различить въ выдѣленномъ нами интеллектуальномъ процессѣ (въ тѣсномъ и отвлеченномъ смыслѣ, что, конечно, не означаетъ возможности эмансипаціи интеллектуальныхъ отъ эмоціональныхъ и волевыхъ процессовъ въ дѣйствительности) двѣ стороны: 1) сторону воспріятія и запечатлѣнія

*) Съ этой точки зрѣнія, между прочимъ, заслуживаютъ серьезнаго вниманія сдѣланныя недавно въ печати указанія на крайнюю неудовлетворительность теперешняго помѣщенія С.-Петербургскаго университета (статьи г. Емельянова въ „Новомъ Времени“). Наиболѣе существенный дефектъ, съ моей точки зрѣнія, мрачность аудиторій. Она весьма чувствительно и замѣтно дѣйствуетъ подавляющимъ образомъ на настроеніе и, психически неизбѣжно, должна понижать успѣхъ преподаванія (ослабляя энергію лектора и воспріимчивость аудиторіи).

(«запоминанія») извѣстныхъ представленій, свѣдѣній... 2) сторону движенія мыслительнаго процесса. Процессъ перваго рода мы пока оставимъ въ сторонѣ и остановимся здѣсь спеціально на процессахъ второго типа, на «работѣ ума» скажемъ для краткости.

Изъ догмата о чисто пассивномъ положеніи вытекаетъ, что во время слушанія лекціи мысль бездѣйствуетъ, что, стало быть, и упражненія въ научномъ мышленіи лекціи не доставляютъ и не могутъ доставлять (хотя происходитъ «пассивное воспріятіе» разныхъ свѣдѣній и положеній, при чемъ запоминаніе ихъ по «психологіи» противниковъ лекцій, конечно, чисто пассивный процессъ).

Тщательная научная провѣрка догмата о пассивномъ положеніи именно въ этомъ направленіи, т. е. разъясненіе дѣйствительнаго значенія лекцій въ дѣлѣ упражненія и развитія научнаго мышленія — это капитальнѣйшая проблема теоріи лекцій и университетскаго преподаванія вообще; безъ пониманія значенія и дѣйствія лекцій въ этомъ направленіи не можетъ быть и сознательной университетской политики, а равно и сознательно-разумнаго отношенія студента къ университету, какъ и сознательно-разумнаго преподаванія со стороны профессоровъ.

Поэтому затронутому вопросу мы позволимъ себѣ посвятить особенно подробное и внимательное обсужденіе.

V.

Доставленію студентамъ надлежащаго упражненія въ мышленіи высшаго типа, въ научномъ мышленіи вообще, а равно (въ то же время) обученію ихъ тому спеціальному типу мышленія, которое свойственно избранному ими разряду наукъ и призванію, напр., «юридическому мышленію» для юристовъ и т. п. — я приписываю величайшее значеніе въ дѣлѣ истинно университетскаго образованія. Въ качествѣ юриста я готовъ, напр., признать, что положительное знаніе даннаго права, напр., содержанія Code civil для французскаго цивилиста, русскаго гражданскаго права или уголовнаго уложенія для русскаго юриста — ничтожный умственный капиталъ по сравненію съ хорошей «юридическою школою», т. е. съ хорошимъ владѣніемъ пріемами и навыками юридическаго мышленія. Одинъ хорошій юристъ въ этомъ смыслѣ цѣннѣе, чѣмъ десять

«законовѣдовъ». «Законовѣдомъ» въ извѣстной области можетъ быть и волостной писарь или ходатай по дѣламъ невысокаго разбора. Въ спеціальныхъ отдѣлахъ законодательства разные канцелярскіе чиновники лучшіе законовѣды, нежели выдающіеся и знаменитые юристы, не исключая подчасъ спеціалистовъ-профессоровъ; но ихъ законовѣдѣніе совсѣмъ ничтожный юридическій багажъ и малая юридическая сила по сравненію съ умственнымъ капиталомъ человѣка съ юридическою «школою»; и не будетъ преувеличеніемъ сказать, что не знающій содержанія даннаго положительнаго кодекса, но юристъ съ хорошею «школою», несравненно сильнѣе и вооруженнѣе и въ области дѣйствія даннаго (ему неизвѣстнаго) кодекса, нежели знающій наизусть всѣ статьи этого кодекса, но лишенный школы юридическаго мышленія. Первому не трудно въ случаѣ надобности заглянуть въ этотъ кодексъ и «побить» знатока-законовѣда. Въ случаѣ законодательной реформы, напр., отмѣны даннаго кодекса, законовѣдѣніе законовѣда сдается въ архивъ и ничего не стоитъ, а юристъ будетъ хозяиномъ и на почвѣ новаго кодекса, и т. д. *).

Однимъ словомъ, я горою стою за школу научнаго мышленія и полагаю, что мало бы давалъ въ смыслѣ образованія тотъ университетъ, который бы давалъ только «пассивное воспріятіе» положительныхъ свѣдѣній, хотя бы такого количества этихъ свѣдѣній, какое можетъ вмѣститься въ сотнѣ большихъ томовъ, а не давалъ бы выучки мыслить въ данной области наукъ такъ, какъ этого требуютъ эти науки.

Задача и смыслъ учебниковъ и ученія ихъ къ экзамену сводится главнымъ образомъ къ усвоенію извѣстнаго quantum положи-

*) Кстати: въ гимназіи предполагается ввести въ качествѣ предмета преподаванія „законовѣдѣніе“. По существу, слѣдуетъ съ радостью привѣтствовать это нововведеніе. Но подлежащій предметъ преподаванія слѣдуетъ назвать не „законовѣдѣніемъ“, а „правовѣдѣніемъ. Названіе „законовѣдѣніе“ въ этомъ смыслѣ не выражаетъ существа дѣла и сдѣлалось уже давно научнымъ анахронизмомъ (со времени исторической школы: Савиньи, Пухты и т. д., опровергнувшихъ соотвѣтственныя представленія прежнихъ юристовъ и выдвинувшихъ въ особенности обычное право; примѣненіе послѣдняго въ Россіи, между прочимъ, предписано для правоотношеній болѣе 75% народонаселенія; нельзя также забывать о примѣненіи обычнаго права въ области торговли, о судебной практикѣ, объ источникахъ международнаго права, гдѣ вообще законовъ въ техническомъ смыслѣ нѣтъ и быть не можетъ, и т. д.). Сохраненіе этого названія съ научной точки зрѣнія абсолютно не допустимо.

тельныхъ свѣдѣній, и считать выучиваніе ихъ къ экзамену достаточнымъ средствомъ для овладѣнія процессами научнаго мышленія въ данной области было бы, какъ это мы уже объяснили выше (стр. 164), принципіальнымъ заблужденіемъ.

Что касается лекцій, то здѣсь слушатели находятся въ совершенно «пассивномъ положеніи»; здѣсь происходитъ «пассивное слушаніе» чужой рѣчи, воспріятіе сообщаемыхъ профессоромъ положеній, да и то они быстро улетучиваются, ибо процессъ слушанія чужой рѣчи исключаетъ возможность размышленій объ услышанномъ для его усвоенія. Вообще здѣсь объ упражненіи въ мышленіи со стороны учащагося не можетъ быть рѣчи. Онъ «долженъ страдательно слѣдить за ходомъ мыслей преподавателя и только».

Упражненіе въ научномъ мышленіи можетъ быть только тамъ, гдѣ студенту именно приходится мыслить, только въ такихъ занятіяхъ, въ которыхъ онъ принимаетъ активное участіе, не ограничиваясь ролью пассивнаго слушателя. Это—собесѣдованія о прочитанномъ въ учебникѣ, разборъ текстовъ, рѣшеніе казусовъ etc. etc.—вообще «практическія занятія» въ общемъ и спеціальномъ смыслѣ.

Я указалъ выше на высокую цѣнность эмоціональныхъ процессовъ лекціи и ихъ вліянія. Но однихъ чувствъ и настроеній, хотя бы возвышеннѣйшаго свойства, не достаточно для судьи, адвоката, врача, администратора и т. д. Поэтому, при всемъ моемъ уваженіи къ лекціямъ, я принужденъ былъ бы съ изложенной точки во всякомъ случаѣ признать, что центръ тяжести университетскаго преподаванія, чтобы оно могло дать дѣйствительное образованіе, долженъ лежать въ «практическихъ занятіяхъ».

Это я долженъ былъ бы признать,—если бы положеніе о «пассивномъ положеніи» было правильно въ области упражненія студентовъ въ научномъ мышленіи.

Но нѣтъ ничего поверхностнѣе и ненаучнѣе этого положенія, какъ оно ни кажется съ перваго взгляда яснымъ и очевиднымъ и какъ ни великъ его авторитетъ силою традиціи постояннаго повторенія со стороны противниковъ и признанія даже и сторонниками лекцій. Оно до такой степени ошибочно, что его можно характеризовать, какъ прямой контрастъ истинѣ и существу дѣла, и слѣдуетъ выставить прямо противоположный тезисъ:

Именно въ высшемъ и интенсивнѣйшемъ упражненіи слушателей въ научномъ мышленіи, въ живѣйшемъ и непосредственномъ пріобщеніи къ «школѣ» научнаго мышленія и заключается несравненная цѣнность лекцій въ области университетскаго образованія (т. е. въ области интеллектуальнаго вліянія надлежащаго университета; вліяніе на повышеніе эмоціональнаго типа, настроеній, идеаловъ и т. д. мы здѣсь оставляемъ въ сторонѣ). Въ этомъ, между прочимъ, коренится и одно изъ главнѣйшихъ основаній, почему лекціонная система незамѣнима никакой иной изъ предлагаемыхъ системъ университетскаго преподаванія.

Основанія для этихъ положеній уже отчасти даны предшествующимъ изложеніемъ, и болѣе внимательные читатели, если они признали правильными положенія предшествующихъ параграфовъ о природѣ науки и психологіи лекцій, уже, пожалуй, съ удивленіемъ и недоумѣніемъ читали традиціонныя утвержденія и разсужденія о пассивномъ положеніи слушателей и послѣдствіяхъ этого. Какъ могла возникнуть и держаться въ литературѣ, да еще въ видѣ аксіомы какой-то, столь странная и курьезная мысль, что лекціи не упражняютъ научнаго мышленія слушателей!

Выше мы обосновали положеніе, что въ лабораторію научнаго мышленія даннаго ученаго, напр., талантливаго или геніальнаго философа или иного спеціалиста, можетъ дать заглянуть (пока мы не научились читать въ головѣ другого) только свободное громкое мышленіе предъ нами даннаго мыслителя. Не говоря уже объ учебникѣ, хотя бы онъ вышелъ изъ подъ пера даннаго ученаго, даже его монографіи (въ этомъ отношеніи—несравненно лучшій матеріалъ, чѣмъ учебникъ) не даютъ намъ возможности наблюдать подлинный обычный ходъ и пріемы его научнаго мыслительнаго процесса (особенно творческаго мышленія), ибо изложеніе для печати, хотя бы съ подробнѣйшими процессами и пріемами доказательства и обоснованія — нѣчто совсѣмъ иное, нежели фотографія подлиннаго процесса его научно-творческаго мышленія. Однимъ словомъ мы убѣдились, что слушаніе свободныхъ разсужденій и размышленій даннаго мыслителя есть лучшее мыслимое средство попасть въ интимную лабораторію его мыслительныхъ процессовъ.

Теперь намъ остается только для опроверженія лозунга о

«чисто пассивномъ положеніи» слушателей научной лекціи отвѣтить на слѣдующій вопросъ. Онъ довольно наивенъ и даже нелѣпъ, но я принужденъ поставить его и рѣшить:

Можетъ быть, слушающій громкое мышленіе ученаго является именно постороннимъ наблюдателемъ чужого хода мыслей, наблюдающимъ чужія мысли, но не мыслящимъ, не принимающимъ участія въ процессѣ научнаго мышленія? Упражнять меня въ мышленіи можетъ только мое собственное мышленіе, а не чужое мышленіе. Сидя въ креслѣ и видя изящныя движенія участниковъ балета, я все-таки не научусь балетнымъ танцамъ и вообще граціознымъ движеніямъ. Видя и слыша скрипача виртуоза я даже держать смычка не научусь, а не то, чтобы виртуозно играть. Такъ что же мнѣ за польза отъ того, что данный, хотя бы и геніальный, мыслитель продѣлываетъ предо мною граціознѣйшія и элегантнѣйшія движенія мысли, какъ балерина въ балетѣ, если я самъ, подобно зрителю балета, наблюдаю чужія движенія мысли, но самъ не мыслю? «Пассивное наблюденіе» не есть активное упражненіе.

На сей вопросъ воображаемаго наивнаго вопрошателя слѣдуетъ ему пояснить:

Видѣть или слышать чужую мысль вообще немыслимо, такъ же какъ немыслимо понюхать ее, ощупать,—ибо мысль не есть матеріальный предметъ, доступный нашимъ внѣшнимъ чувствамъ: зрѣнію, вкусу, обонянію, осязанію, слуху и т. д. Не есть она и движеніе матеріальнаго предмета (точку зрѣнія матеріалистической метафизики мы оставляемъ здѣсь въ сторонѣ, ибо она не имѣетъ для нашего вопроса никакого значенія); мышленіе относится къ тѣмъ явленіямъ sui generis (психическія явленія), которыя, какъ таковыя, могутъ быть наблюдаемы нами единственно путемъ самонаблюденія, т. е. только въ томъ случаѣ, если они происходятъ въ нашей же психикѣ. Поэтому никто не можетъ наблюдать чужихъ движеній мысли, подобно чужимъ тѣлодвиженіямъ, напр. балетнаго танцора; можно только наблюдать движенія мысли, происходящія въ умѣ наблюдающаго, т. е. занимающагося самонаблюденіемъ. Поэтому совершенно нелѣпо было бы думать, что студентъ можетъ наблюдать «мысли профессора» и ихъ теченіе, не мысля, и что онъ здѣсь вообще можетъ наблюдать какія либо движенія мысли, кромѣ тѣхъ, которыя происходятъ въ его же умѣ. Онъ только свои мысли непосредственно знаетъ, самъ продѣлы-

ваетъ движенія научной мысли и можетъ (если ему угодно и интересно) заниматься наблюденіемъ этого процесса (т. е. самонаблюденіемъ).

Сверхъ сего, слушая рѣчь другого, мы путемъ привычнаго заключенія по аналогіи полагаемъ, что движенію нашей мысли соотвѣтствовало подобное же движеніе мысли у говорящаго; такимъ образомъ, логическимъ prius, непосредственно намъ даннымъ и посылкою для заключенія, является движеніе нашей мысли; что же касается свѣдѣній о движеніи мысли говорящаго, то это логическое posterius; дальнѣйшій нашъ выводъ изъ наблюденія нашей мысли+вѣры, что аналогичное движеніе мысли произошло въ умѣ говорящаго.

Достовѣренъ ли этотъ выводъ? Можетъ быть, мы, не имѣя возможности непосредственно наблюдать ходъ чужихъ мыслей, имѣемъ по крайней мѣрѣ средство косвеннымъ путемъ съ достовѣрностью опредѣлить его? Этого нельзя сказать, ибо то умозаключеніе, на основаніи котораго мы опредѣляемъ, что̀ думалъ говорившій, съ изъяномъ; въ немъ даже нѣсколько изъяновъ, главнѣйшій изъ нихъ тотъ, что одна изъ посылокъ основана не на знаніи, а на вѣрѣ — въ правдивость говорившаго въ моментъ рѣчи. Студентъ въ аудиторіи, который по теченію своихъ мыслей заключаетъ, что таковы же были мысли профессора, обыкновенно не ошибается; слушающіе же рѣчи лжецовъ и обманщиковъ или, напр., политическія рѣчи тѣхъ дипломатовъ, которые по старой рутинѣ видятъ суть дипломатической мудрости въ ловкихъ обманахъ и укрывательствѣ, обыкновенно ошибаются, если они совершаютъ такія же умозаключенія.

Отсюда видно, что сравненіе слушателей научной рѣчи съ наблюдающими граціозныя движенія участниковъ балета безъ продѣлыванія этихъ движеній—совсѣмъ неудачно, принципіально ошибочно.

Въ аудиторіи происходитъ совершенно иной, существенно отличный процессъ. Сообразно (невидимому ни для кого) движенію своей мысли профессоръ подаетъ условные звуковые сигналы (для той же мысли эти сигналы совсѣмъ различны въ различныхъ странахъ, у различныхъ народовъ). Происходитъ не появленіе какихъ-то мыслей на воздухѣ, а только волнообразное сотрясеніе воздуха—явленіе совсѣмъ не похожее на силлогизмы и т. п. Звуковыя волны доходятъ до барабанныхъ перепонокъ слушателей, происходитъ цѣлый рядъ дви-

женій въ барабанной полости, потомъ въ лабиринтѣ, дѣло доходитъ до нерва, а потомъ совершается въ концѣ концовъ нѣчто удивительное и таинственное, уму человѣческому непостижимое: появляются ощущенія и мы уже совсѣмъ въ другомъ мірѣ, въ мірѣ духа. Слушатели производятъ комбинаціи ощущеній и превращеніе ихъ въ сложныя представленія, понятія, совершаютъ дедукціи, индукціи, заключенія по аналогіи и проч. Если были поданы сигналы такого рода, что слушателямъ полагалось совершить дедукцію (это особый психическій актъ съ особыми эмоціональными элементами) и нѣкоторые изъ нихъ (напр., по слабоумію своему) не съумѣли совершить того сложнаго движенія мысли, которое называется силлогизмомъ, то у нихъ появляется непріятное чувство какого-то хаоса и замѣшательства; кто съумѣлъ это движеніе мысли сдѣлать какъ слѣдуетъ быть, чувствуетъ особое удовольствіе или во всякомъ случаѣ не чувствуетъ никакого диссонанса, и т. д.

Отсюда видно, что, если исходить изъ сравненія изящныхъ и совершенныхъ, истинно-научныхъ движеній и ходовъ мысли съ ловкими и граціозными тѣлесными движеніями, то аналогія процессу чтенія-слушанія талантливой научной лекціи получилась бы въ томъ случаѣ, если бы мы вообразили себѣ такого кудесника-балетмейстера, который бы, продѣлывая виртуозно-изящныя тѣлодвиженія, заставлялъ путемъ какого-то внушенія продѣлывать точно такія же движенія всѣхъ или почти всѣхъ обучающихся у него этому искусству. Какъ бы тогда легко было обучаться даже самымъ труднымъ танцамъ и прочимъ граціознымъ тѣлодвиженіямъ! (Тоже хорошее дѣло, хотя вообще важнѣе быть мастеромъ умственныхъ движеній, нежели тѣлесныхъ). Сколько теперь приходится иногда мучиться, пока удастся извѣстное pas! Ужъ не говоря о разныхъ особенно замысловатыхъ движеніяхъ и танцахъ, сколько производится учащимися неудачныхъ попытокъ, напр., польки или вальса, пока они попадутъ. Если они разъ попали и вышла наконецъ полька, какъ слѣдуетъ быть, дѣло въ шляпѣ, ужъ второй разъ само пойдетъ. Теперь уже и вальсу легче будетъ научиться, а съумѣвъ продѣлать вальсъ, научиться менюэтъ-вальсу совсѣмъ легко, точно также какъ постигшему менюэтъ гавотъ уже пустяки... Изучившій же разные танцы будетъ вообще ловче и элегантнѣе двигаться, чѣмъ прежде, напр., и въ гостинной или на улицѣ.

Нѣчто подобное происходитъ въ умственной жизни, въ частности въ университетской аудиторіи. Мастеръ или даже виртуозъ научной мысли или по крайней мѣрѣ извѣстнаго спеціальнаго типа мышленія (напр., юридическаго, математическаго, философскаго),—подобно воображаемому нами виртуозу ловкихъ и граціозныхъ, напр., балетныхъ тѣлодвиженій и вмѣстѣ съ тѣмъ кудеснику, заставляющему другихъ сразу совершать производимые имъ pas и иныя движенія,—заставляетъ всѣхъ или почти всѣхъ (кромѣ особенно слабыхъ умственно) совершать такія же сложныя и тонкія движенія мысли, какія онъ самъ, мастеръ сего дѣла, совершаетъ въ своемъ умѣ.

Вѣрящіе лозунгамъ «пассивное положеніе», «активное участіе», увидавъ быстрое движеніе ногъ въ танцъ-классѣ воображаемаго кудесника-балетмейстера, пришли бы въ умиленіе и сказали бы, что это «практическія занятія», а отъ этого слова попали бы уже въ восторгъ. Но въ аудиторіи они не видятъ движенія ногъ, вообще никакихъ «практическихъ занятій» и упражненій не замѣчаютъ, приходятъ въ уныніе по поводу пассивнаго положенія и предпочитаютъ видъ студента, выкладывающаго громко зазубренныя положенія учебника или читающаго громко непонятныя ему изреченія римскихъ юристовъ. Хотя здѣсь дѣйствуютъ не ноги, а глотка, лица ихъ разъясняются, они опять въ умиленіи, они полагаютъ, что вотъ здѣсь и есть «активное участіе», вотъ это «практичесія занятія» — идеалъ!

VI.

Въ существѣ дѣла тотъ процессъ, который мы сравнили съ магическимъ дѣйствіемъ балетмейстера, заставляющаго своихъ учениковъ сразу воспроизводить точно всѣ свои движенія, повторяется вездѣ и всегда, когда одни люди слушаютъ или читаютъ разсужденія другихъ людей. *) Въ отличіе отъ зрителя балета слушатель или читатель чужихъ разсужденій (предпо-

*) Процессы чтенія и слушанія вообще равны въ этомъ отношеніи другъ другу. Процессъ чтенія кажется болѣе „активнымъ“, нежели процессъ слушанія, потому что руки переворачиваютъ страницы, „глаза пробѣгаютъ“ строчки и иногда параллельно движется голова (такъ что чтеніе книги студентомъ можетъ показаться „активнымъ занятіемъ“ въ отличіе отъ „пассивнаго слушанія“); но въ существѣ дѣла процессъ слушанія не отличается отъ процесса чтенія даже тѣлесною пассивно-

лагая знаніе языка и достаточное умственное развитіе, вообще «пониманіе») продѣлываетъ соотвѣтственныя манипуляціи мысли и поэтому всегда производитъ «практическія занятія» въ смыслѣ упражненія въ извѣстныхъ движеніяхъ мысли.

Совершенныя этимъ путемъ движенія оставляютъ извѣстный отпечатокъ, извѣстное приноровленіе, а именно склонность, или способность двоякаго рода (какъ и въ области танцевъ): 1) способность къ легкому воспроизведенію того же точно движенія, 2) способность къ болѣе легкому совершенію иныхъ, сродныхъ движеній.

Именно путемъ такого процесса (продѣлыванія движеній мысли по символическимъ импульсамъ) и оставляемыхъ имъ снаровокъ, привычекъ, а не иными какими либо средствами и достигается развитіе и усовершенствованіе ума дитяти, отрока, юноши; а равно и поднятіе мышленія студентовъ на высшую ступень мышленія, т. е. пріученіе ихъ къ методическому научному мышленію.

Этимъ именно путемъ научаются дѣти сначала наиболѣе легкимъ и простымъ, а потомъ болѣе сложнымъ и труднымъ движеніямъ мысли. Безъ этого же они выростали бы идіотами и не доходили бы никогда до простѣйшихъ дедукцій (не говори уже о болѣе сложныхъ манипуляціяхъ мысли) и даже до выработки такого матеріала, своеобразное сочетаніе коего представляетъ простѣйшее дедуктивное умозаключеніе. И не иначе, какъ этимъ же путемъ можно изъ поступившаго въ университетъ юноши сдѣлать юриста, естественника, экономиста, вообще пріобщить его къ какой бы то ни было школѣ научнаго въ высшемъ смыслѣ мышленія.

Въ самомъ дѣлѣ, какимъ инымъ путемъ (если не упражненіемъ въ образцовомъ научномъ мышленіи посредствомъ слушанія или чтенія размышленій ученыхъ спеціалистовъ, техниковъ научнаго мышленія) можно пріучиться къ юридическому или вообще къ какому либо научному мышленію?

стью. При слушаніи совершается цѣлая сложная система мускульныхъ движеній (tensor tympani, m. stapedius и т. д.); помогаютъ движеніямъ аккомодаціи и шейные мускулы (голова тоже въ движеніи, хотя иногда и мало замѣтномъ); а кто видѣлъ, напр., внимательно слушающаго зайца, тотъ бы отнесъ его къ производящимъ „практическія занятія“ не только на основаніи быстраго и весьма замѣтнаго движенія длинныхъ ушныхъ раковинъ, но и на основаніи перемѣнъ положенія всего тѣла.

Существуютъ правила производства умозаключеній и вообще научнаго и методическаго мышленія; они составляютъ предметъ особой науки—логики (съ научной методологіей въ качествѣ важной части); и вотъ, повидимому, есть отвѣтъ на нашъ вопросъ. Для обученія научному мышленію слѣдуетъ изучить науку научнаго мышленія (scientia scientiarum)—логику. Несомнѣнно, сдѣлать это не мѣшаетъ и даже очень полезно. Нельзя, между прочимъ, не выразить сожалѣнія, что предполагается свести элементарное преподаваніе логики въ гимназіи на нѣтъ. Особенно въ интересахъ университетской науки и университетскаго преподаванія слѣдовало бы скорѣе усилить элементарное преподаваніе логики въ послѣднемъ классѣ гимназіи. Никакихъ чрезвычайныхъ затрудненій, при толковомъ преподаваніи, элементарное усвоеніе этого предмета въ качествѣ самостоятельнаго гимназическаго курса не представляетъ; скорѣе можетъ представить затрудненіе усвоеніе отрывковъ и обломковъ этого предмета въ качествѣ придатковъ къ другому предмету. Между прочимъ, особенно для юристовъ усвоеніе хоть элементарной логики крайне необходимо.

Итакъ, я очень цѣню знаніе логики въ качествѣ помощи въ дѣлѣ научнаго мышленія. Но совершенно ошибочно было бы полагать, будто усвоеніе правилъ логики можетъ вполнѣ или хоть въ части замѣнить и сдѣлать лишнимъ тотъ процессъ и методъ усвоенія пріемовъ научнаго мышленія, о которомъ шла рѣчь выше, и вообще доставить кому либо школу научнаго мышленія хоть въ самомъ скромномъ смыслѣ и размѣрѣ. Между прочимъ, того, что знаніе логики можетъ дать средство и способы «познавать истину» и т. п. и сами представители этой науки не утверждаютъ. Они только скромно говорятъ о «помощи». Нѣкоторые даже несогласны съ положеніемъ, что цѣль логики «оказывать помощь при отысканіи истины», и противопоставляютъ этому положеніе, что логика представляетъ только «средство предохраненія отъ ошибокъ». Повторять здѣсь основанія, которыя обыкновенно приводятся, я считаю лишнимъ. Но не лишнимъ считаю я здѣсь указать или по крайней мѣрѣ кратко намекнуть на одно обстоятельство, которое, насколько мнѣ извѣстно, не указывается и которое намъ именно нужно принять во вниманіе для дальнѣйшаго изложенія:

Наиболѣе скромная оцѣнка и характеристика пользы и значенія логики, какъ мы уже упомянули, гласитъ, что точное

соблюденіе ея правилъ предохраняетъ отъ ошибокъ. Но уже изъ этого положенія видно, что даже спеціальное и профессіональное изученіе логики не предохраняетъ отъ ошибокъ, ибо само приведенное положеніе заключаетъ въ себѣ крупную ошибку; и при томъ не только относительно функцій логики, но и относительно самаго существа правилъ и требованій, выставляемыхъ ею (или, такъ какъ такой особы нѣтъ: выставляемыхъ спеціалистами соотвѣтствующей области научнаго изслѣдованія). Правильнѣе было бы слѣдующее положеніе: точное соблюденіе правилъ логики предохранило бы (того, кто попробовалъ бы это сдѣлать) отъ мышленія вообще; серьезное желаніе и попытка точно соблюсти правила и требованія логики при производствѣ какого либо научнаго изслѣдованія или при рѣшеніи какого либо житейскаго вопроса не только повело бы къ невѣроятному педантизму и къ невозможности дойти до рѣшенія вопроса изъ за разныхъ предварительныхъ работъ, но и убѣдило бы нерѣдко въ абсолютной невозможности точнаго соблюденія правилъ логики.

Кто потрудился бы принять во вниманіе, съ одной стороны, правила логики (т. е. правила, излагаемыя въ руководствахъ логики) относительно образованія и примѣненія понятій и терминовъ и относительно классификаціи, а затѣмъ состояніе человѣческаго языка (хотя бы и культурнѣйшихъ языковъ), находящагося въ его вѣдѣніи капитала понятій и классификацій, съ другой стороны, тому, смѣю думать, стало бы ясно, что я здѣсь не въ пародоксы какіе-то забавляюсь, а высказалъ совершенно серьезное положеніе. Когда человѣческій языкъ будетъ представлять сплошную научную терминологію превосходнѣйшаго качества, а всякое слово и понятіе будетъ подвергнуто идеально мудрому изслѣдованію съ точки зрѣнія той классификаціи, которую оно вноситъ въ нашу мысль, тогда будетъ, можетъ быть, сравнительно легче мыслить согласно съ требованіями логики, а пока лучше не стремиться «объять необъятное». Тѣмъ не менѣе соотвѣтственныя правила все таки разумны въ качествѣ идеала, и можно сказать, что, по мѣрѣ ихъ соблюденія, умозаключенія вѣрнѣе и точнѣе; вообще мышленіе тѣмъ лучше, чѣмъ менѣе существенныхъ въ каждомъ данномъ случаѣ коллизій съ этими правилами. Но какъ провести границу, гдѣ особенно заботиться о соблюденіи этихъ правилъ, а гдѣ незачѣмъ заводить педантизма, и что сдѣлать, чтобы

напр. найти классификацію или образовать понятіе и опредѣленіе, отвѣчающія необходимымъ въ данномъ случаѣ требованіямъ, это секретъ, которому можно до извѣстной степени научиться, но только не у «логики».

Милль, величайшій логикъ новаго времени, полагаетъ, что логика даетъ т. ск. аппаратъ, ассортиментъ сознательныхъ правилъ для корректнаго мышленія, и что она постольку несомнѣнно полезна, поскольку полезнѣе знать такія правила, чѣмъ не знать, хотя бы и была нѣкоторая сноровка инстинктивно ихъ примѣнять. «Лишь немногіе люди благодаря необыкновенной геніальности или тому, что имъ удалось случайно пріобрѣсти рядъ цѣлесообразныхъ умственныхъ навыковъ,—могутъ работать безъ общихъ принциповъ (логики) точно также или почти точно также, какъ они работали бы, если бы владѣли этими принципами» и т. д. *). Но не напрасно ли здѣсь эти «случайно пріобрѣтенные умственные навыки» такъ только между прочимъ упомянуты (впрочемъ, и то хорошо, что они упомянуты). Я полагаю, что не только «необыкновенная геніальность», но эта же необыкновенная геніальность + досконалное знаніе логики приблизительно = 0, если нѣтъ «случайно пріобрѣтеннаго ряда цѣлесообразныхъ умственныхъ навыковъ».

Милль и другіе логики, разсуждая о пользѣ этой дисциплины, повидимому, имѣютъ въ виду главнымъ образомъ не тѣ части логики, какихъ мы коснулись выше, а область и правила умозаключеній; при томъ, въ отличіе отъ древнихъ и средневѣковыхъ, новые логики, начиная съ Милля, великаго основателя индуктивной логики, думаютъ главнымъ образомъ объ индуктивныхъ умозаключеніяхъ; они радуются именно индуктивной логикѣ и преимущественно ею гордятся. Этимъ главнымъ образомъ объясняется то значеніе, которое они придаютъ логикѣ, то толкованіе функцій логики, какое обыкновенно выставляется. Но и относительно этой части логики въ извѣстной степени можно утверждать то же, что мы сказали выше относительно другихъ частей логики. Положимъ, намъ дана задача: опредѣлить причины малой посѣщаемости лекцій студентами или забастовокъ и т. п., или: опредѣлить причины акціонернаго или денежнаго или вообще экономическаго кри-

*) Милль, Система логики. Пер. подъ ред. В. Н. Иваповскаго 1897 г. Ч. I., стр. 8.

зиса. При томъ требуется истинно научное, т. е. методически произведенное и провѣренное—«достовѣрное» опредѣленіе. Мы обращаемся къ методу опредѣленія причинъ, т. е. къ индукціи, и стараемся соблюсти всѣ тѣ условія, которыя требуются для корректной съ точки зрѣнія правилъ «логики» индукціи, напр., тѣ правила, которыя установлены Миллемъ для примѣненія метода сходства, различія и т. д. Какъ собрать надлежащій фактическій матеріалъ для этого, намъ логика не указываетъ, но мы оставляемъ это въ сторонѣ, вообразивъ, что какимъ либо путемъ собранъ обильнѣйшій и превосходнѣйшій самъ по себѣ матеріалъ (историческихъ фактовъ, новыхъ наблюденій etc.) для индуктивнаго изслѣдованія нашей проблемы. Попытавшись по очереди примѣнить правила метода сходства, метода сопутствующихъ измѣненій и т. д. для рѣшенія вопроса о причинѣ пустоты аудиторіи во время лекцій (и еще большей пустоты во время «обязательныхъ практическихъ занятій»), или т. п., мы бы въ концѣ концовъ написали рапортъ такого содержанія, что дескать никакъ невозможно опредѣлить причины пустоты аудиторій. Дѣйствительно серьезнаго изслѣдованія (вмѣсто угадыванія на авось) безъ индукціи быть не можетъ (для дедукцій въ столь невѣсомыхъ дѣлахъ, правда, просторъ большой, но съ нимъ можно въ 1000 направленіяхъ стрѣлять, а въ центръ не попасть, такъ что рапорту по «апріорнымъ» соображеніямъ, безъ индуктивной фактической провѣрки, была бы грошъ цѣна); между тѣмъ не трудно убѣдиться, что подлежащихъ условій нѣтъ для примѣненія ни метода сходства, ни метода различія и т. д. (вслѣдствіе сложности и существенной сложной измѣнчивости общественныхъ явленій). Да и самъ Милль, въ концѣ концовъ, заявляетъ, что въ изслѣдованіи причинъ общественныхъ явленій приходится съ его методами спасовать. Такъ какъ же быть? Фактически выручаетъ здѣсь обыкновенно нѣчто въ родѣ сокращенной индукціи, а именно мудрое правило: post hoc ergo propter hoc. По сему правилу вопросъ рѣшается просто: не посѣщаютъ студенты лекцій; почему? Отвѣтъ: потому что существуютъ лекціи, виновата лекціонная система, надо ввести систему практическихъ занятій. Или: уже изобрѣтено книгопечатаніе; студенты не посѣщаютъ лекцій, ибо появились печатные учебники, и т. д. Такіе отвѣты объясняются тѣмъ, что вопросъ обыкновенно ставится именно о лекціяхъ, а объ изслѣдованіи причинъ еще большаго абсентеизма студентовъ на «обя-

зательныхъ практическихъ занятіяхъ» и т. п. не говорится. Почему въ кіевскомъ университетѣ произошли безпорядки (дѣло происходитъ до введенія процентныхъ ограниченій)? Отвѣтъ: тамъ много евреевъ студентовъ,—дѣло объясняется просто.— Начались безпорядки въ Москвѣ. Какова причина? Тамъ евреевъ почти нѣтъ, но—за Ламаншемъ Англія есть, а у ней казна большая, и вражда къ Россіи. Видѣли къ тому же кутящихъ студентовъ, а студенту, какъ извѣстно, денегъ по нормальному порядку имѣть не полагается. (Еще въ 1899 г. говорилось объ иностранныхъ козняхъ). Если бы безпорядки начались одновременно въ Кіевѣ и Петербургѣ, то можно было бы объяснить это тѣмъ, что Кіевъ на Днѣпрѣ, а Петербургъ на Невѣ (и тамъ и тамъ теченіе и волны), а оба университетскія зданія окрашены красною краскою (относительно свойствъ которой поясненія лишни). Слѣдуетъ перенести университеты подальше за городъ и отъ рѣкъ и окрасить на желтый цвѣтъ. Этого рода умозаключенія и дѣйствительно господствуютъ обыкновенно въ политикѣ и въ общественныхъ дѣлахъ, не исключая даже экономическихъ явленій, напр., кризисовъ, голодовокъ etc.; но отъ этого происходитъ не мало совершенно ошибочныхъ мѣропріятій, влекущихъ за собою нерѣдко весьма тяжелыя и опасныя послѣдствія, а во всякомъ случаѣ путаница и невозможность отысканія и выбора раціональныхъ мѣръ. Логика логиковъ отличается такою строгостью и осторожностью, что нельзя этихъ правилъ соблюсти и приходится вообще молчать, чтобы ее не обидѣть, а логика не-логиковъ столь свободна и фантастична, что въ результатѣ получается невѣроятное множество часто весьма нелѣпыхъ рѣшеній для любого вопроса. А надо умѣть и общепринятаго въ жизни умозаключенія по правилу: post hoc ergo propter hoc благополучно избѣжать,—ибо оно въ 99% случаевъ или еще чаще кончается ошибочнымъ выводомъ, а попадаетъ въ цѣль только рѣдко и случайно,—и не впасть въ такой логическій педантизмъ, при которомъ бы вообще пришлось перестать мыслить и получилось бы полное умственное безсиліе. (Это относится не только къ области общественныхъ явленій, а и къ области явленій природы: и извѣстный школьный образецъ надлежащей индукціи—опредѣленіе причинъ росы—только кажется корректной индукціей, поясненіе чего насъ бы здѣсь, впрочемъ, завело слишкомъ далеко). А какъ это сдѣлать, какъ разобраться, напр., въ сложномъ лабиринтѣ

общественныхъ процѣссовъ; гдѣ и какъ можно примѣнить неполныя, сами по себѣ недостовѣрныя индукціи, не попадая въ ошибку post ergo propter; гдѣ и какъ подсобить дедукціями и откуда ихъ взять, а эти дедукціи опять провѣрить новыми частичными индукціями, и какъ найти матеріалъ для нихъ, и какъ свести концы съ концами такой цѣпи разныхъ манипуляцій, чтобы получился прочно и солидно обоснованный выводъ и достаточно серьезный, напр., базисъ для политики, не стрѣляющей мимо, а попадающей въ корень,—этого никакое руководство логики указать не можетъ; точно также, какъ оно не можетъ указать и пути между Сциллой туманныхъ пятенъ вмѣсто точно отчеканенныхъ понятій и Харибдой невозможности оперировать только понятіями, отвѣчающими всѣмъ требованіямъ «логики». И это относится ко всѣмъ частямъ и областямъ дѣйствія того тончайшаго и сложнѣйшаго процесса, который называется мышленіемъ.

Вся суть науки и научнаго мышленія состоитъ въ томъ, что для извѣстной категоріи явленій путемъ работы мысли многихъ выдающихся людей начинаютъ вырабатываться такіе сложные ходы и манипуляціи мысли, которые для данной категоріи явленій, для извѣстной однородной области мышленія, оказываются подходящими и удачными. Путемъ продѣлыванія образцовыхъ ходовъ и системъ таковыхъ, доставленныхъ одними въ видѣ разныхъ удачныхъ изслѣдованій, пріучаются къ такого рода удачнымъ ходамъ другіе; болѣе выдающіеся изъ нихъ вносятъ свои дальнѣйшія усовершенствованія; и такимъ образомъ путемъ складчины и передачи изъ поколѣнія въ поколѣніе, отъ учителей къ ученикамъ, образуется извѣстная типичная, все болѣе и болѣе приноровляющаяся къ существу дѣла, съ каждымъ поколѣніемъ немножко улучшающаяся, постепенно совершенствующаяся «школа» мышленія.

Наука не въ томъ состоитъ, что есть извѣстный quantum знаній; оно и у животныхъ есть, а у дикарей очень много знаній. Она состоитъ главнымъ образомъ въ томъ, что на мѣсто примитивныхъ орудій житейскаго мышленія вырабатываются въ разныхъ областяхъ мышленія усовершенствованные типы и навыки работы ума, которые такъ относятся къ прежнимъ и даже современнымъ житейскимъ пріемамъ обсужденія такихъ же проблемъ, какъ, напримѣръ, элегантно и точно дѣйствующая машина съ паровымъ или электрическимъ дви-

гателемъ относится къ примитивнымъ зачаткамъ орудій у дикарей.

Продѣлываніе образцовыхъ движеній усовершенствованнаго мыслительнаго процесса въ одной области мышленія доставляетъ упражняющемуся сноровки и навыки, полезные и для другихъ сходныхъ областей проблемъ, вообще совершенствуетъ наше мышленіе. Поэтому пріобщеніе къ школѣ научнаго мышленія въ области извѣстнаго круга наукъ стремится поднять нашъ умъ на высокій уровень научнаго мышленія, т. е. вообще на уровень болѣе или менѣе совершеннаго, точнаго, сильнаго, критическаго, методическаго мышленія, превосходящаго обыденный «житейскій» типъ туманнаго, легко сбивающагося съ надлежащаго пути и блуждающаго мышленія. Подъ вліяніемъ пріобщенныхъ къ школѣ высшаго мышленія людей совершенствуется и мышленіе окружающихъ ихъ; и такимъ образомъ не только свѣтъ добытыхъ цѣнныхъ истинъ, но и драгоцѣнный капиталъ и великая сила усовершенствованнаго процесса мышленія распространяется незримыми путями отъ центровъ производства научнаго свѣта и вершины науки внизъ, чрезъ просвѣщенное общество и «аристократію» культуры, въ дальнѣйшіе слои, которые даже подчасъ понятія не имѣютъ о самомъ существованіи науки; и вездѣ этотъ капиталъ даетъ обильные проценты: въ хозяйственной области, поднимая благосостояніе (не въ физической силѣ—сила, умѣніе и предусмотрительность человѣка), и въ другихъ областяхъ жизни. Не сумѣла бы справиться со своею все болѣе сложною и трудною задачею и совершенно растерялась бы и государственная машина безъ такого притока усовершенствованнаго мышленія...

Но весь этотъ процессъ происходитъ не путемъ изученія учебниковъ логики (такъ думать было бы смѣшно), а путемъ заимствованія однихъ отъ другихъ именно тѣхъ «цѣлесообразныхъ умственныхъ навыковъ», о «случайномъ» пріобрѣтеніи коихъ вскользь упоминаетъ Милль, какъ будто это какая-то мелочь, которая подчасъ случайно кѣмъ-либо можетъ быть пріобрѣтена и можетъ оказать свою маленькую пользу, отчасти замѣняя въ нѣкоторыхъ областяхъ знанія принципы логики. Въ этихъ цѣлесообразныхъ навыкахъ вся суть дѣла: и въ наукѣ, и въ жизни—вездѣ.

Что же касается логики, то она ex post подмѣчаетъ коекакія обычныя частичныя звенья, нѣкоторые вездѣ повторяю-

щіеся въ сложномъ и тонкомъ процессѣ мышленія простѣйшіе элементы и pas и возводитъ ихъ въ правила (обыкновенно даже не будучи въ состояніи выяснить, почему эти правила резонны). Очень полезно и хорошо знать и умѣть различать структуру такихъ общихъ простѣйшихъ ходовъ, но даже хорошему выполненію этихъ элементарныхъ движеній логика не научитъ того, у кого нѣтъ соотвѣтственныхъ «полезныхъ навыковъ».

Пріобрѣтаются же эти навыки не «случайно» (въ противномъ случаѣ большинство людей оставалось бы на уровнѣ умственнаго развитія животныхъ), а необходимо, путемъ продѣлыванія движеній мысли за другими, главнымъ образомъ путемъ слушанія разсужденій другихъ: родителей и т. д.

И «полезные навыки» научнаго мышленія, особенно тонкіе и сложные, но и особенно «полезные» навыки, пріобрѣтаются не инымъ, а все тѣмъ же путемъ—тѣми, чей умъ уже настолько пріученъ къ болѣе простымъ ходамъ, чтобы имѣть способность и силу продѣлывать образцовые сложные ходы и движенія мышленія ученыхъ по тѣмъ символамъ и сигналамъ, которые для этого существуютъ. Наличность и развитіе такихъ сигналовъ (членораздѣльной рѣчи, языка), т. е. возможность такъ учиться мышленію, какъ учились бы танцамъ только ученики нашего гипотетическаго кудесника-учителя, именно и даетъ человѣчеству его громадное превосходство надъ животными. Здѣсь главный секретъ и замѣчательной быстроты эволюціи въ человѣчествѣ. Изъ-за этого секрета слѣдуетъ, между прочимъ, и о дарвинистической теоріи, поскольку она заявляетъ притязанія на объясненіе эволюціи общественныхъ явленій, сказать, что эти притязанія совершенно и поразительно неосновательны. Потому-то развитіе человѣчества и не идетъ черепашьими шагами, требующими десятковъ тысячъ лѣтъ и смерти милліардовъ особей для сколько-нибудь замѣтнаго движенія впередъ, а мчится съ удивительною все ускоряющеюся быстротою, что цѣннѣйшая и могучая сила (мышленія) передается помимо сѣмени, посредствомъ чудеснаго дѣйствія рѣчи; сообщается знаніе и мысль изъ одного духа въ другой духъ путемъ особыхъ сигналовъ, дѣйствующихъ такъ, что добытыя одними знанія и умѣніе мыслить прививаются другимъ съ обходомъ пути массы рожденій и умираній, черезъ воздухъ такъ сказать.—

Кромѣ мысли о логикѣ, какъ средствѣ пріобрѣтенія школы научнаго мышленія, могла бы возникнуть, можетъ быть, мысль

о возможности добычи такого умственнаго капитала путемъ «самодѣятельности» (любимое выраженіе противниковъ лекцій), т. е. не въ видѣ заимствованія навыковъ научнаго мышленія путемъ продѣлыванія образцовыхъ движеній мысли ученыхъ по символическимъ импульсамъ, а въ видѣ самопроизвольныхъ усилій мысли, путемъ «самостоятельнаго» мышленія; секретъ пріученія къ научному мышленію состоитъ не въ безполезномъ «пассивномъ слушаніи», а въ «активномъ мышленіи» (sit venia verbo).

Можетъ быть, кому-либо, напримѣръ студенту, начитавшемуся анти-лекціонной литературы, или узнавшему, что ему полагается съ первыхъ же дней пребыванія въ университетѣ читать, понимать и юридически коментировать тексты римскихъ юристовъ, придетъ въ голову мысль, что онъ и въ самомъ дѣлѣ можетъ съ успѣхомъ заниматься этими «практическими занятіями»: слѣдуетъ шевельнуть мозгами и выйдетъ (такъ какъ онъ записался на юридическій факультетъ) юридическая мысль. Станетъ онъ часто заниматься такимъ нажиманіемъ мысли—и выйдетъ много юридическихъ мыслей, а вмѣстѣ съ тѣмъ и умѣніе мыслить юридически. Можно ему смѣло сказать, что отъ такого его самопроизвольнаго мышленія съ надеждою, что выйдетъ «юридическое мышленіе», кромѣ глупости и напрасныхъ потугъ ничего не выйдетъ. Какъ видно изъ вышеизложеннаго, техника научнаго юридическаго мышленія, точно такъ же какъ пріемы экономическихъ, философскихъ, психологическихъ и т. д. изслѣдованій и разсужденій—это драгоцѣннѣйшій капиталъ, который былъ выработанъ и усовершенствованъ работою множества поколѣній умныхъ, талантливыхъ и геніальныхъ людей, который передавался изъ поколѣнія въ поколѣніе, отъ учителей и мастеровъ къ ученикамъ, передвигаясь постепенно на все высшія и высшія ступени совершенства, который и мы, профессора, не съ неба хватили и не сами сфабриковали, а съ благодарностью переняли отъ нашихъ учителей и развѣ, можетъ быть, кое-гдѣ и кое въ чемъ немножко далѣе усовершенствовали или пытаемся совершенствовать; а онъ, этотъ студентъ, не имѣя, можетъ быть, даже и приблизительнаго понятія о тѣхъ наукахъ, на которыя онъ записался, воображаетъ, что ему незачѣмъ слушать наши лекціи, стараясь только слѣдовать командѣ нашей мысли, а лучше взяться за какое-то юридическое мышленіе собственнаго производства! Онъ самъ

себѣ, можетъ быть, устроитъ тѣ стадіи постепеннаго совершенствованія техническихъ пріемовъ мышленія нашихъ наукъ, которые до него потребовали тысячелѣтней работы лучшихъ умовъ, и, пожалуй, перегонитъ насъ въ совершенствѣ подлежащихъ мыслительныхъ процессовъ самобытно, а не путемъ копированія, не путемъ пріобрѣтенія навыковъ повтореніемъ за нами предлагаемыхъ ему образцовыхъ движеній мысли!

Такая идея не возникнетъ, конечно, въ головѣ никакого студента въ здравомъ умѣ и твердой памяти. Поэтому она и не мѣшаетъ студентамъ посѣщать лекціи, хотя, съ другой стороны, и нельзя сказать, чтобы они лучше и глубже понимали и знали, въ чемъ собственно состоитъ значеніе и польза лекцій, нежели, напримѣръ, авторы антилекціонныхъ брошюръ.—

Между прочимъ, Милль, какъ мы видѣли выше, приписываетъ «необыкновенной геніальности» нѣкоторыхъ, немногихъ конечно, людей то, съ его точки зрѣнія, великое значеніе, что эти исключительные люди, единицы среди милліоновъ, могутъ и безъ усвоенія принциповъ логики работать мыслью «точно также или почти такъ же, какъ они работали бы, если бы они владѣли этими принципами»; и въ этомъ отношеніи онъ «необыкновенную геніальность» ставитъ на первомъ мѣстѣ, упоминая на второмъ мѣстѣ «случайно пріобрѣтенный рядъ цѣлесообразныхъ умственныхъ навыковъ». Я преклоняюсь предъ «геніальностью» и «геніями»; въ томъ мірѣ, гдѣ мы работаемъ, это цари, указаніямъ которыхъ мы слѣдуемъ, и солнца, свѣтомъ коихъ мы живемъ; но, особенно съ точки зрѣнія современнаго состоянія наукъ и техники знанія и мышленія вообще, въ оцѣнкѣ геніальности и того, что можетъ геній, какъ таковой, необходимо соблюдать большую осторожность и умѣренность.

Въ древности геніальные по врожденнымъ способностямъ люди, какъ таковые, были геркулесами въ области мысли и совершали десятки разныхъ геркулесовыхъ работъ, какъ напр. Аристотель. Выраженіе, «какъ таковые», впрочемъ, означаетъ у меня не совершенно самостоятельное и самопроизвольное мышленіе, а пріобрѣтеніе (безъ спеціальнаго техническаго обученія) въ окружающей сферѣ культурнаго общества, путемъ заимствованія, по крайней мѣрѣ обыденныхъ уже (на данной ступени развитія) «цѣлесообразныхъ умственныхъ навыковъ». (Въ противномъ случаѣ и при величайшихъ природныхъ даро-

ваніяхъ былъ бы на лицо не геній, а нѣчто худшее, нежели идіотъ). И то, впрочемъ, Сократъ не былъ бы «Сократомъ» безъ софистовъ, Платонъ не мыслимъ безъ своего учителя Сократа, а Аристотель не мыслимъ безъ своего учителя Платона. И эта блестящая цѣпь объясняется именно тѣмъ, что она непрерывная цѣпь; можно здѣсь ясно прослѣдить всю духовную филіацію, передачу капитала отъ духовнаго отца къ сыну и къ внуку (Аристотель — внукъ Сократа чрезъ Платона) и убѣдиться, что̀ значитъ хорошая школа и для генія. Между прочимъ, на мой глазомѣръ, Платонъ гораздо геніальнѣе по природѣ, чѣмъ Аристотель (а во всякомъ случаѣ эмоціональная подкладка и полетъ у него гораздо сильнѣе, чѣмъ у Аристотеля, и величественнѣе); но Аристотель унаслѣдовалъ отъ Платона уже болѣе совершенное мышленіе, нежели то, которое въ качествѣ основного капитала далъ Сократъ Платону, и, въ концѣ концовъ, Аристотель для науки, даже для многихъ наукъ, сдѣлалъ гораздо больше, чѣмъ Платонъ; а сократовское мышленіе съ точки зрѣнія пріемовъ и техники трудно и сравнивать съ аристотелевскимъ. Но все-таки мы видимъ здѣсь крупные, гигантскіе, въ весьма значительной степени самостоятельные шаги геніевъ въ дѣлѣ усовершенствованія мышленія и добычи научнаго свѣта.

Но теперь «геній» совсѣмъ въ другомъ положеніи. На него теперь взглянетъ свысока и сейчасъ же побьетъ его посредственнѣйшій человѣкъ, если дѣло происходитъ на той почвѣ, гдѣ посредственный мыслитель пріобрѣлъ путемъ продолжительнаго ученія спеціальную «школу», а геній при всей своей геніальности этого оружія не имѣетъ. Роль и значеніе «геніевъ» у насъ теперь съ каждымъ днемъ блѣднѣетъ и стушевывается, а роль и значеніе хорошей «школы» растетъ и усиливается. Поэтому не только приведенная выше мысль нашего гипотетическаго студента о значеніи самодѣятельности и «активнаго мышленія», въ отличіе отъ «пассивнаго слушанія», но и подобная мысль сильнѣйшаго генія теперь была бы совершенно смѣшнымъ самомнѣніемъ и полнымъ непониманіемъ положенія науки и основъ научной педагогики. Теперь и геніи могутъ лишь добавлять сравнительно незначительный процентъ усовершенствованія къ тому капиталу техники мышленія, который они заимствуютъ подражательно, путемъ продолжительнаго упражненія въ воспроизведеніи образцоваго мышленія ученыхъ спе-

ціалистовъ; и при томъ получаютъ они эту возможность сравнительно поздно, во всякомъ случаѣ не раньше, нежели утвердились въ унаслѣдованной техникѣ. Изъ слишкомъ раннихъ попытокъ самостоятельнаго полета можетъ получиться только лишняя потеря времени.

Мало того, я утверждаю, что слишкомъ раннія попытки самостоятельнаго научнаго полета заключаютъ въ себѣ съ умственно-гигіенической и педагогической точки зрѣнія большія умственныя опасности и фактически нерѣдко приносятъ вредъ. Я не говорю, конечно, о чисто ученическихъ, школьныхъ упражненіяхъ, объ «урокахъ» съ вопросами учителя и отвѣтами учениковъ, которые тѣмъ болѣе необходимы и важны для ученическаго усвоенія элементарныхъ знаній, чѣмъ слабѣе умственныя силы, и которые вполнѣ раціональны еще, пожалуй, и въ старшихъ классахъ среднихъ школъ и крайне необходимы для дѣтей. Я говорю о совершенно иныхъ процессахъ, о методахъ научнаго образованія въ высшемъ смыслѣ (доступнаго вообще тѣмъ, которые уже не нуждаются въ школьномъ элементарномъ разжевываніи умственной пищи) и о занятіяхъ не элементарно-школьнаго, а научнаго въ собственномъ смыслѣ типа. И вотъ здѣсь я утверждаю, какъ правило техники высшаго образованія, что попытки и упражненія въ области научно продуктивнаго процесса прямо вредны, если онѣ скороспѣлы, преждевременны, если онѣ предпринимаются до достиженія извѣстной степени завершенія и успѣха рецептивнаго процесса въ дѣлѣ навыковъ научнаго мышленія.

Картину попытокъ летать со стороны неоперившихся птицъ намъ часто приходится наблюдать. Особенно со времени введенія «обязательныхъ практическихъ занятій» это явленіе сдѣлалось такъ сказать будничнымъ занятіемъ и системой своего рода. Здѣсь въ перемежку и случайно получается то взмахъ научнаго крыла и нѣкоторое поднятіе, то паденіе на уровень «дѣтскаго лепета», а во всякомъ случаѣ совсѣмъ иного типа мышленія, въ данномъ случаѣ совершенно неподходящаго, и поэтому кажущагося по существу и по контрасту съ нѣсколькими другими фразами съ научною терминологіею и научнымъ оборотомъ мысли «дѣтскимъ лепетомъ». Ѣзда въ очень плохомъ экипажѣ по испорченной мостовой, пожалуй, не такъ дѣйствуетъ на нервы, какъ появленіе по наслышкѣ отдѣльныхъ научныхъ терминовъ, фразъ и оборотовъ въ перемежку съ мате-

ріалами совсѣмъ иного типа. Тѣмъ болѣе странна эта картина неудачныхъ и слишкомъ раннихъ умственныхъ манипуляцій, что производящій такія упражненія инстинктивно старается воспользоваться имѣющимися частицами необходимаго для нормальности такихъ занятій капитала, и примѣняетъ уже пріобрѣтенные понятія, термины и обороты и кстати, и не кстати.

Уже непріятный видъ этой смѣси quasi-научной фразеологіи съ самобытною «геніальностью» долженъ былъ бы, при нѣкоторой вдумчивости, подсказать мысль, что здѣсь въ основѣ какая-то ненормальность, какая-то педагогическая ошибка.

Въ иномъ видѣ картину слишкомъ ранняго перехода къ научно-продуктивнымъ процессамъ безъ надлежащаго рецептивнаго усовершенствованія научнаго мышленія и подчасъ очень поразительные печальные плоды этой ошибки приходится нерѣдко наблюдать въ университетѣ (иногда и внѣ университета) въ тѣхъ случаяхъ, когда недоучившійся человѣкъ самъ углубляется въ самостоятельную научную (т. е. quasi-научную) продукцію и занимается этимъ болѣе или менѣе продолжительное время. Это чаще всего случается именно съ особенно даровитыми и талантливыми студентами, которые, увлекшись какою либо областью проблемъ и чуя врожденную «богатырскую силу» ума, не укрѣпившись надлежащимъ образомъ въ научномъ мышленіи путемъ слушанія лекцій и чтенія, пускаются въ плаваніе по океану научнаго мышленія въ избранномъ ими направленіи. Опасность усиливается тѣмъ, что именно талантливому по врожденнымъ способностямъ недоучкѣ чрезвычайно легко «открывать Америки», и это увлекаетъ дальше. Мнѣ уже не разъ приходилось безуспѣшно пытаться выбить человѣку изъ головы его «геніальныя идеи» или цѣлыя системы таковыхъ, а объ искорененіи не-«цѣлесообразныхъ навыковъ» мышленія, о поправленіи и направленіи на правильный путь развитія «школы» научнаго мышленія трудно подчасъ и думать. Какъ искаженные пріемы, представляющіе твердую амальгаму научнаго съ ненаучнымъ, такъ и открытыя Америки засѣли прочно, какъ idées fixes въ головѣ, и человѣкъ уходитъ (подчасъ со слезами въ глазахъ) смущенный и разочарованный, но не переубѣжденный. И тамъ, гдѣ онъ надѣялся найти пониманіе, его не поняли!

Передъ началомъ каникулъ, а отчасти и въ срединѣ года, приходится, нерѣдко даже отъ студентовъ-первокурсниковъ,

слышать просьбу: «Профессоръ дайте тему»! Развитой и дѣльный студентъ заинтересовался извѣстною областью проблемъ: ему кажется, что онъ уже въ курсѣ дѣла и ему хочется попробовать свои силы и поработать въ интересующей его области. Я считаю долгомъ своимъ въ такихъ случаяхъ (какъ ни пріятно видѣть такихъ адептовъ науки и какъ ни желательно было бы завербовать ихъ и поймать такъ сказать окончательно въ сѣти данной науки) непремѣнно позондировать прежде умственную почву и нерѣдко пояснять въ концѣ концовъ, что лучше, напр., было бы прочесть во время каникулъ такую-то книгу (геніальный мыслитель!) и еще такую-то (очень талантливо написана!) и т. д. При этомъ, если видна склонность и нѣкоторая привычка къ абстрактной діалектикѣ и апріорному фантазированію, то слѣдуетъ совѣтовать книги и области знанія, могущія дать противовѣсъ своимъ трезвымъ эмпирико-индуктивнымъ направленіямъ; противоположный складъ ума требуетъ противоположнаго противовѣса для «исправленія почерка» мысли и нормальнаго ея развитія и укрѣпленія.

Но вообще для успѣха и здороваго вліянія самостоятельнаго научнаго полета, или попытокъ полета, прежде необходимо поработать въ достаточной мѣрѣ рецептивно, усвоить въ извѣстной степени подлежащую технику мышленія—подъ страхомъ напрасной растраты силъ на безплодныя попытки, вмѣсто усвоенія драгоцѣннаго капитала—достигнутаго другими уровня мышленія, и даже подъ страхомъ прямой порчи и искаженія типа мышленія, такъ что потомъ иногда и исправить трудно.

VII.

Изъ вышеизложеннаго мы знаемъ: 1) что свободное «громкое мышленіе» ученаго въ аудиторіи вводитъ слушателей въ подлинную лабораторію его мысли, знакомитъ ихъ съ подлиннымъ характеромъ его мышленія (въ отличіе отъ учебника и даже отъ монографіи, хотя бы они вышли въ свѣтъ изъ той же лабораторіи); 2) что, попавъ въ эту лабораторію, слушатели не остаются тамъ «въ пассивновъ положеніи», а продѣлываютъ вмѣстѣ съ мастеромъ тѣ движенія мысли, которыя тамъ происходятъ («танцуютъ» такъ, какъ танцуетъ «балетмейстеръ»); 3) что совершенныя ими подъ вліяніемъ внушенія ученаго pas и сложные ходы и движенія мысли, психологи-

чески неизбѣжно, оставляютъ печать, слѣдъ, состоящій въ большей приноровленности къ повторенію этихъ движеній и къ совершенію сходныхъ.

Но не рѣшенъ еще важный, весьма капитальный для теоріи лекцій педагогическій вопросъ — вопросъ о силѣ, о прочности, объ интенсивности этихъ психологическихъ слѣдовъ.

Психологія насъ поучаетъ, что вообще всякое психическое движеніе оставляетъ въ нашей психикѣ такого рода слѣды, представляетъ такъ сказать начало привычки. Какъ это происходитъ—это великая тайна. Можетъ быть, человѣку не дано ее никогда постигнуть, точно такъ же какъ и великую тайну появленія, послѣ удара звуковыхъ волнъ въ барабанную перепонку и передачи движенія системою косточекъ, жидкостей и т. д. нерву уха,—звуковыхъ ощущеній, и т. п. Положимъ, психологи даютъ какъ бы объясненіе этихъ слѣдовъ и ихъ значенія. Происшедшій въ нервныхъ центрахъ или въ мозговыхъ полушаріяхъ разрядъ въ извѣстномъ направленіи оставляетъ готовый путь, по которому разные приходящіе нервные токи стремятся впослѣдствіи опять пройти, по которому легко и свободно происходятъ послѣдующіе разряды. Это даже объясняется путемъ сведенія къ общему закону результатовъ движенія въ пластичныхъ тѣлахъ. Оказывается, что къ «привычкамъ» способны вообще пластичныя тѣла. «Вотъ что пишетъ по поводу этого Леонъ Дюмонъ: Всякій знаетъ, что платье, будучи нѣсколько поношено, тѣснѣе пристаетъ къ формамъ тѣла, чѣмъ когда оно съ иголочки: отъ носки въ ткани платья произошли измѣненія, которыя образовали новую привычку сцѣпленія. Новый замокъ дѣйствуетъ хуже, чѣмъ замокъ, побывавшій въ употребленіи: въ новомъ нужно не безъ усилія преодолѣвать нѣкоторую грубоватость механизма. Это преодолѣваніе сопротивленія есть пріученіе. Легче свернуть листъ бумаги, который уже былъ свернутъ... Совершенно также и въ нервной системѣ впечатлѣнія отъ внѣшнихъ объектовъ прокладываютъ для себя все болѣе и болѣе удобные пути, и эти жизненные процессы, будучи на нѣкоторое время прерваны, снова возникаютъ, какъ только имѣются налицо аналогичныя внѣшнія раздраженія». Пассусъ этотъ взятъ изъ психологіи профессора Джэмса (р. пер. изд. 2, стр. 99), который подробнѣе объясняетъ «привычки пластичныхъ тѣлъ» съ точки зрѣнія ихъ молекулярной структуры и ставитъ заглавіемъ раздѣла слѣдующій тезисъ: «Въ

основаніи привычки лежитъ физическій законъ». Основная теорема раздѣла гласитъ: «явленія привычки въ одушевленныхъ существахъ обусловлены пластичностью органическихъ веществъ, входящихъ въ составъ ихъ тѣлъ». Опредѣленіе существа привычки гласитъ: «Привычка есть не что иное, какъ образованіе въ мозгу новаго пути разряда, по которому извѣстные приносящіе нервные токи стремятся всегда впослѣдствіи уходить». Такимъ образомъ мы имѣемъ здѣсь и объясненіе, напримѣръ, того, почему удавшійся разъ вальсъ потомъ легко самъ пойдетъ, почему второго бекаса легче застрѣлить, чѣмъ первую ворону, почему студентъ, продѣлавшій разныя движенія «юридической мысли» съ профессоромъ путемъ слушанія лекціи, впослѣдствіи не только легче можетъ продѣлать тѣ же движенія мысли при желаніи, но и невольно подъ вліяніемъ разныхъ иныхъ впечатлѣній или мыслей (токовъ) попадаетъ въ «юридическія борозды» и его мысль мчится по этого рода бороздамъ. Эти борозды при частомъ движеніи токовъ въ однихъ и тѣхъ же направленіяхъ углубляются, пути улучшаются, дорожки дѣлаются болѣе проторенными. Въ раздѣлѣ подъ заглавіемъ: «Привычки обусловлены образованіемъ путей чрезъ нервные центры» читаемъ: «Нервный токъ, проникнувъ въ мозгъ, ищетъ выхода. Выходя, онъ оставляетъ на своемъ пути слѣдъ. Короче говоря, нервные токи могутъ только углублять прежніе пути или пролагать новые, а пластичность мозга выражается только въ томъ, что онъ представляетъ собою органъ, въ которомъ токи, проникая отъ органовъ чувствъ, съ чрезвычайною легкостью оставляютъ долго не изглаживающіеся слѣды... и самыя сложныя привычки... являются простою цѣпью разрядовъ въ нервныхъ центрахъ, образующейся благодаря существованію въ нихъ системы рефлекторныхъ путей»... и т. д.

Такъ какъ я не психологъ по спеціальности, а юристъ, т. е. мои мозговыя полушарія заключаютъ въ себѣ сложную сѣть юридическихъ ходовъ, и всякіе токи стремятся у меня разрядиться по этимъ проторенныхъ совершенными прежде движеніями «юридической мысли» путямъ, то меня и эти «психологическія» (скорѣе молекулярно-физическія) теоріи тоже наводятъ на мысли изъ области юриспруденціи. Въ видѣ т. н. «юридическихъ конструкцій» мы имѣемъ очень полезныя и необходимыя для насъ (юристовъ) формулы, путемъ которыхъ

мы однимъ краткимъ сужденіемъ, въ частности, напримѣръ, опредѣленіемъ (definitio), достигаемъ по истинѣ магическихъ результатовъ въ дѣлѣ сокращенія работы памяти и облегченія юридическихъ манипуляцій мысли; эти формулы (нѣкоторыя изъ нихъ называются «фикціями») служатъ намъ какъ бы ящиками, изъ которыхъ мы, смотря по надобности, вынимаемъ безчисленныя частныя юридическія положенія (какъ изъ весьма общихъ первыхъ посылокъ, дающихъ безчисленные выводы, смотря по содержанію вторыхъ посылокъ); это вмѣстѣ съ тѣмъ краткія формулы, знаніе коихъ избавляетъ насъ отъ запоминанія содержанія массы частныхъ законовъ и иныхъ юридическихъ положеній, отъ коихъ въ головѣ «законовѣда» (въ отличіе отъ образованнаго юриста) можетъ возникнуть сумбуръ или переобремененіе памяти. А между тѣмъ, нѣкоторыя изъ такихъ юридическихъ конструкцій, какъ уже упомянуто, такъ и называются «фикціями», т. е. имъ собственно, какъ таковымъ, грошъ цѣна. Ничего онѣ собственно не объясняютъ и даже правды не сообщаютъ. Ничего собственно не объясняютъ обыкновенно и другія юридическія конструкціи, хотя юристы привыкли къ нимъ относиться, какъ къ какимъ-то источникамъ свѣта, съ помощью котораго они уже вполнѣ понимаютъ смыслъ разныхъ частныхъ юридическихъ положеній и т. д. Пріятный самообманъ,—въ области чисто юридической (догматической) обыкновенно безвредный (но вредный, напримѣръ, въ области политики права, въ области законодательства). Но остается правильнымъ положеніе, что для разныхъ юридическихъ манипуляцій эти конструкціи въ высшей степени полезны и даже необходимы.

Такъ и теорія проведенія въ пластическомъ веществѣ мозговыхъ полушарій бороздъ и путей разряда нервной энергіи и образованія этимъ именно путемъ соотвѣтственныхъ привычекъ представляетъ своего рода «психологическую конструкцію». Не слѣдуетъ думать, будто этимъ что либо объяснено. Болѣе, чѣмъ сомнительно, утвержденіе, что здѣсь имѣетъ мѣсто то же явленіе, какъ и въ случаѣ поски платья или постепеннаго приноровленія сапогъ къ формѣ ноги, и т. п. Тѣмъ не менѣе въ качествѣ условной «конструкціи» теорія образованія путей для разряда нервной энергіи доставляетъ большія удобства. Только надо осторожно обращаться съ нею, чтобы не вывести изъ нея того, за что она по природѣ своей не можетъ ручаться

и что выходило бы за предѣлы наблюдаемыхъ частныхъ психическихъ явленій и удобнаго объединенія ихъ краткою условною формулою. Такъ какъ мы здѣсь не думаемъ выступать въ пользу матеріализма и его вѣрованій въ области духовной жизни и вообще ни на какія великія тайны и проблемы не посягаемъ, а остаемся на почвѣ психологической эмпирики, то и мы охотно воспользуемся удобствами, доставляемыми приведенною психологической теоріей для формулировки слѣдующаго для насъ важнаго положенія:

Если бы учебникъ даже содержалъ (не готовые продукты безчисленныхъ мысленныхъ процессовъ—обычная главная его функція и цѣль, а) изображеніе процессовъ ученой лабораторіи и былъ бы по содержанію своему способенъ провести (при чтеніи) достаточно развитую и разнообразную сѣть путей для разрядовъ техническихъ оборотовъ и пріемовъ, напримѣръ, юридическаго мышленія, то всетаки чтеніе учебника не могло бы сравниться по педагогическому значенію со слушаніемъ лекціи; ибо путемъ чтенія нельзя такъ глубоко исполосовать бороздами мозгъ, какъ путемъ лекцій. Или, такъ какъ учебникъ вообще болѣе похожъ на магазинъ готовыхъ товаровъ, чѣмъ на фабрику, гдѣ они производятся, безконечно уступая въ этомъ отношеніи монографіямъ, то мы въ качествѣ дальше идущаго положенія устаповляемъ теорему:

Оставляя въ сторонѣ разстояніе между печатною монографіей и подлиннымъ научно-творческихъ процессомъ, вообще настоящей психологіей и структурой свободнаго научнаго мышленія, и принимая его = о (менѣе грубая ошибка, нежели въ случаѣ учебника), слѣдуетъ утверждать, что борозды, оставляемыя (хорошей) монографіей, несравненно малоцѣннѣе такихъ же (по направленію) бороздъ, оставляемыхъ (хорошею) лекціею. Ибо хорошая лекція роетъ глубокія борозды, а хорошая монографія—неглубокія. Слѣды въ первомъ случаѣ—яркіе, въ случаѣ монографіи—блѣдные. Слѣды монографіи легко стираются, слѣды лекціи трудно; первыми слѣдами мысль чаще не сумѣетъ воспользоваться для разряда, а по вторымъ разрядъ пойдетъ легче и съ большею силою.

Эти положенія вытекаютъ неизбѣжно изъ констатированнаго и подробно описаннаго выше эмоціональнаго дѣйствія лекціи (истиннаго ученаго).

Лекція отражаетъ эмоціональную подкладку истинно науч-

ной духовной жизни и ведетъ къ тому послѣдствію, что слушатели истиннаго ученаго, по мѣрѣ его «интереса» (т. е. умѣренныхъ эмоцій) или воодушевленія и энтузіазма (сильныхъ и очень напряженныхъ эмоцій), переживаютъ параллельныя вибраціи научнаго чувства («воодушевленія» и т. д.). Стало быть, научные pas и болѣе сложныя движенія производятся съ чувствомъ, точнѣе: эмоціональная подкладка и сила движенія мысли здѣсь «живѣе», интенсивнѣе, чѣмъ, напримѣръ, при чтеніи книги.

Съ другой стороны намъ извѣстно (даже и безъ анализа и поясненій научной психологіи, столь замѣтенъ и обыденъ фактъ), что всякое воспріятіе тѣмъ живѣе (и тѣмъ дольше напр. «живетъ въ памяти»), чѣмъ сильнѣе была его эмоціональная окраска. Слова, сказанныя намъ умирающимъ отцомъ, не потому «глубоко западаютъ», нескоро забываются и легко опять оживаютъ въ памяти, что умирающіе особенно хорошо, ясно и понятно формулируютъ свои мысли, а потому, что воспріятіе произошло на почвѣ душевнаго волненія. Поэтому и обстоятельства свадьбы своей люди обыкновенно помнятъ долго и до мельчайшихъ подробностей, а образъ живъ и ярко окрашенъ иногда десятки лѣтъ спустя. Поэтому старики иногда лучше помнятъ разныя событія, картины, услышанныя слова изъ эпохи молодости, чѣмъ изъ позднѣйшей эпохи. Въ молодости или въ отрочествѣ больше «интересуетъ» или даже воодушевляетъ увидѣнное, услышанное и т. д., чѣмъ впослѣдствіи. Поэтому и послѣдніе годы, кажется намъ, промчались быстрѣе, нежели предшествующіе годы, и къ гробу мчимся мы все быстрѣе и быстрѣе. Причина: постепенное ослабленіе эмоціональной вибраціи, а вслѣдствіе этого—бо́льшая пустота, меньшее содержаніе слѣдовъ пережитаго. Такъ и солнце намъ кажется недалекимъ, а въ степи, напр., вокзалъ, къ которому мы идемъ, въ горахъ снѣгъ на вершинѣ—тѣмъ дальше отъ насъ, чѣмъ больше мы идемъ къ нему; ибо мы лучше различаемъ находящіеся по срединѣ предметы.

Углубляются борозды психическихъ воспріятій и слѣды движеній отъ самыхъ разнообразныхъ эмоцій, какъ это видно уже изъ приведенныхъ примѣровъ. Какъ радостное воспріятіе, (напр., въ день свадьбы) крѣпче и глубже индифферентнаго воспріятія, такъ и горестное воспріятіе (напр., прощаніе съ умирающимъ отцомъ); глубокую борозду оставляютъ наши пси-

хическіе акты, произведенные съ чувствомъ безстрашной рѣшимости, но въ состояніи высокаго подъема чувства, и столь же ярко окрашенный и глубокій слѣдъ воспріятія можетъ остаться у труса именно вслѣдствіе дѣйствія эмоціи страха. Борозда при извѣстной интенсивности (опять-таки разныхъ эмоцій) можетъ получиться столь глубокая, что она «разщепляетъ», портитъ мозгъ, иногда на всю жизнь. Какъ радостное, такъ и горестное извѣстіе, какъ страшное, такъ и радостно-прекрасное зрѣлище (напр., видѣніе религіознаго мистика и фанатика) можетъ «свести съ ума», вырыть такую глубокую колею въ «пластическомъ веществѣ мозга», что всякій или почти всякій токъ будетъ разряжаться именно по этой колеѣ, такъ что человѣкъ уже всю свою жизнь повторяетъ мысли и впечатлѣнія, пережитыя въ моментъ столь гибельнаго эмоціональнаго напряженія, вездѣ видитъ напр. ту же ужасную картину и т. д. И научное чувство при чрезмѣрномъ напряженіи можетъ свести человѣка съ ума. Изъ того, что Коперникъ не сошелъ съ ума, сдѣлавъ свое великое открытіе, можно съ вѣроятностью заключить или о сильной комплексіи его, или о томъ, что его мысль и соотвѣтственный подъемъ чувствъ не ударили въ него сразу въ видѣ единовременнаго разряда; сначала появилась, можетъ быть, лишь такъ сказать слабая тѣнь мысли, можетъ быть, вмѣстѣ съ сомнѣніемъ въ правильности, такъ что было время освоиться. Изобрѣтеніе (конечно, мнимое только) perpetuum mobile нѣчто менѣе величественное (субъективно), нежели открытіе Коперника, однако же жертвъ рѣшенія этой проблемы и случаевъ соотвѣтственной idée fixe было не мало; мнѣ пришлось лично быть близко знакомымъ съ однимъ авторомъ (мнимой) великой идеи въ области электричества, который подъ вліяніемъ своего открытія лишился разсудка. Такимъ опасностямъ особенно легко подвергаются ученые-самоучки (не получившіе систематическаго и достаточно широкаго и прочнаго научнаго образованія), ибо имъ легче «открывать Америки» (какъ уже открытыя, такъ и мнимыя), нежели настоящему ученому.

Студенты такимъ опасностямъ на почвѣ научныхъ эмоцій не подвергаются и не подвергались даже въ аудиторіяхъ геніевъ съ даромъ вѣщимъ и великимъ творческимъ полетомъ мысли. Но что не только воодушевленныя и энтузіазмъ возбуждающія («событія» составляющія), но даже и просто болѣе

или менѣе сильно ихъ заинтересовывающія (т. е. живо окрашенныя эмоціонально) лекціи должны ceteris paribus оставлять болѣе глубокіе и живѣе окрашенные слѣды пережитыхъ мыслей, чѣмъ книжное чтеніе, это съ психологической точки зрѣнія неизбѣжно и несомнѣнно.

Такимъ образомъ у насъ получается важная педагогическая теорема;

Слушаніе (истинно научной) лекціи не только приводитъ насъ ceteris paribus въ болѣе близкое соприкосновеніе съ подлиннымъ механизмомъ и процессомъ научнаго мышленія, нежели чтеніе печатнаго сообщенія результатовъ такихъ же процессовъ, но и даетъ болѣе активное, болѣе живое и интенсивное упражненіе и въ тѣхъ пріемахъ и оборотахъ научнаго мышленія, которые могли бы быть продѣланы по книгѣ, путемъ чтенія.

Чѣмъ живѣе лекція, чѣмъ интенсивнѣе эмоціональная окраска ея, тѣмъ интенсивнѣе и слѣды продѣланнаго процесса. А умственные процессы, продѣланные съ энтузіазмомъ и научнымъ восторгомъ вмѣстѣ съ талантливымъ профессоромъ—нѣчто совершенно несравнимое и несоизмѣримое съ блѣдными слѣдами книжнаго чтенія.

Довольно ясное и наглядное опытное подтвержденіе этого доставляетъ самонаблюденіе (или воспоминанія), а именно наблюденіе умственныхъ процессовъ послѣ «блестящей», произвевшей па насъ въ качествѣ слушателей сильное впечатлѣніе лекціи. Въ промежутокъ времени между концомъ лекціи и наступленіемъ реакціи (обыкновенно тѣмъ болѣе сильной, чѣмъ сильнѣе на насъ подѣйствовала лекція) слушатель продолжаетъ быть «одержимымъ» лекціей не только въ смыслѣ нѣкотораго продолженія эмоціональнаго подъема, но и въ томъ смыслѣ, что и интеллектуальный механизмъ не можетъ успокоиться, а продѣлываетъ нѣкоторыя изъ совершенныхъ движеній, а именно тѣ, которыя во время лекціи онъ продѣлалъ съ особеннымъ эмоціональнымъ напряженіемъ. Сами собою повторяются нѣкоторыя наиболѣе «блестящія», т. е. наиболѣе поразившія слушателя, части лекціи. Повторяются и разные ненужные акцессоріи; слышится звукъ голоса профессора, видится выраженіе его лица, когда онъ произносилъ подлежащія, оставившія наиболѣе живое впечатлѣніе, слова и мысли; онѣ пре-

слѣдуютъ теперь слушателя какъ бы въ качествѣ временной idée fixe, и т. п. Наблюдая выраженіе лицъ прочихъ выходящихъ изъ аудиторіи послѣ воодушевившей слушателей лекціи, мы замѣтимъ, что оно совсѣмъ иное, нежели послѣ какой либо посредственной и скучной лекціи. Большинство идетъ безмолвно, не разговаривая другъ съ другомъ, и многіе имѣютъ сосредоточенный видъ погруженныхъ въ раздумье людей. Это они продолжаютъ «созерцать» лекцію, такъ же какъ слушатели воодушевившаго публику концерта продолжаютъ слушаніе наиболѣе поразившихъ ихъ мѣстъ при выходѣ изъ концертной залы (нѣкоторыя мелодіи «звучатъ въ ушахъ»). Это психическое состояніе въ слѣдующіе моменты, у однихъ скорѣе, у другихъ позже смѣняется другимъ: потребностью поговорить о разныхъ положеніяхъ и частяхъ лекціи съ коллегами. Шествіе получаетъ уже иной видъ. Образуются пары или кучки, и идетъ оживленный разговоръ, нѣкоторые сильно жестикулируютъ. И теперь ихъ еще преслѣдуетъ лекція, но уже въ качествѣ объекта, а не въ качествѣ части процесса «я», не въ качествѣ лекціонной вибраціи субъекта (что означаетъ не затираніе слѣдовъ лекціи, а только возстановленіе нормальнаго теченія субъективной жизни, освобожденіе отъ «гипноза»). Если при выходѣ изъ аудиторіи преобладаютъ разные будничные разговоры, напр., иностранцы, занимающіеся и слушаніемъ лекцій, и туристовскимъ дѣломъ, вспоминаютъ о видѣнномъ ими вчера, то это признакъ, что лекція была не изъ «блестящихъ» *).

*) Между прочимъ, и профессоръ, въ случаѣ воодушевленной лекціи на живо интересующую его тему, тоже продолжаетъ находиться подъ властью лекціи—только въ иномъ смыслѣ. Если къ нему подойти тотчасъ послѣ лекціи на корридорѣ съ какимъ либо вопросомъ, то онъ иногда сразу не пойметъ, чего вы хотите отъ него, и имѣетъ видъ человѣка, пробуждающагося отъ глубокой задумчивости. Это онъ продолжаетъ лекцію, т. е. не можетъ остановить умственнаго процесса, который продолжается мчаться. Въ нѣмецкихъ университетахъ студенты обыкновенно не обращаются съ вопросами къ профессору тотчасъ послѣ лекціи. Пожалуй, это деликатнѣе, но съ точки зрѣнія умственной гигіены лучше прервать это самопроизвольное теченіе мыслей. Очень глубоко погруженные въ науку, но вмѣстѣ съ тѣмъ умѣющіе думать и о надлежащемъ гигіеническомъ режимѣ нѣмецкіе ученые часто доставляютъ себѣ послѣ лекціи болѣе или менѣе сильный физическій моціонъ, напр., въ Берлинѣ нѣкоторые путешествуютъ пѣшкомъ въ отдаленный отъ университета Geheimrathsviertel („кварталъ тайныхъ совѣтниковъ“; въ отличіе отъ прочихъ „тайныхъ совѣтниковъ“ профессора идутъ только въ одну сторону, домой они возвращаются пѣшкомъ).

VIII.

Студенты вообще легко понимаютъ даже и очень трудныя по содержанію лекціи.

Выдающіяся и особенно такъ наз. «блестящія» университетскія лекціи движутся обыкновенно въ весьма высокихъ сферахъ науки, столь высокихъ, сколь высоко поднимается мысль даннаго талантливаго ученаго; онъ идетъ полнымъ научнымъ ходомъ, и только такія, научныя въ собственномъ смыслѣ слова, лекціи (а не педагогическо-элементарное разжевываніе урока для внѣдренія) способны вызывать и вызываютъ научное воодушевленіе и энтузіазмъ. Само собою разумѣется, напр., что Фихте, Гегель и т. д. занимались на лекціи не элементарнымъ вдалбливаніемъ уроковъ, а шли полнымъ ходомъ своихъ глубокихъ философскихъ концепцій и системъ. Мы встрѣтились выше съ указаніями профессора-юриста, знаменитаго и памятнаго всѣмъ бывшимъ слушателямъ лектора, Вангерова, который говоритъ объ «изслѣдованіяхъ» (Untersuchungen) во время лекцій и рекомендуетъ углубленіе въ тонкости и детали. Не элементарнымъ вдалбливаніемъ занимается на лекціяхъ знаменитый Куно-Фишеръ, и то же относится и къ другимъ знаменитымъ лекторамъ.

Поэтому, напр., слушать выдающихся профессоровъ бываетъ поучительно и интересно и ученымъ, даже спеціалистамъ по той же наукѣ. И дѣйствительно, какъ я уже имѣлъ случай упомянуть выше, на студенческихъ скамьяхъ въ аудиторіяхъ выдающихся свѣтилъ науки рядомъ со студентами, подчасъ первокурсниками, сидятъ нерѣдко начинающіе ученые, doctores, а подчасъ даже и professores, въ томъ числѣ и ordinarii, и иные образованные люди нерѣдко очень почтеннаго возраста, и всѣ слушаютъ съ одинаковымъ вниманіемъ и интересомъ.

Слушаніе съ интересомъ и ради поученія однѣхъ и тѣхъ же лекцій и со стороны недавно сошедшихъ съ гимназической скамьи студентовъ, и со стороны ученыхъ, представляетъ общеизвѣстное и привычное ученому міру явленіе и потому не возбуждаетъ удивленія и особыхъ размышленій; а между тѣмъ здѣсь есть надъ чѣмъ призадуматься, и что требуетъ особаго объясненія. Достойно особаго вниманія здѣсь то, что лекціи, которыя держатся на такой научной высотѣ, что онѣ интересны

и поучительны для спеціалистовъ-ученыхъ, доступны въ то же время и впервые приступающимъ къ данной наукѣ студентамъ.

Съ другой стороны, намъ извѣстно, что чтеніе научныхъ изслѣдованій (монографій и другихъ ученыхъ трудовъ, въ отличіе отъ элементарныхъ учебниковъ) представляетъ не только для начинающихъ и болѣе слабыхъ, но и для сравнительно образованныхъ и развитыхъ студентовъ вообще большія затрудненія, иногда совершенно непосильную умственную работу. О среднемъ умственномъ уровнѣ и развитіи того личнаго матеріала, который намъ доставляютъ гимназіи, приходится слышать весьма мало лестные для гимназій отзывы. Иногда неудовлетворительность дѣйствія гимназій преувеличивается, но въ общемъ особенно блестящаго умственнаго развитія у оканчивающихъ гимназію не замѣчается.

Нѣкоторые ученые труды даются и ученому спеціалисту не безъ труда и большихъ усилій мысли. Между прочимъ, сюда относятся и труды названныхъ выше знаменитыхъ профессоровъ, возбуждавшихъ восторгъ и воодушевленіе студентовъ; сочиненія Фихте, Гегеля и Вангерова не легко читать. А между тѣмъ устныя «изслѣдованія» Вангерова, лекціи Фихте, Гегеля студенты слушали съ наслажденіемъ. Понимать Канта намъ теперь помогаютъ разные интерпретаторы. Во всякомъ случаѣ требуется не малое умственное развитіе и не малая затрата напряженнаго вниманія, чтобы читать его философскія изслѣдованія. А между тѣмъ профессора Канта студенты слушали, т. е., очевидно, его лекціи представлялись вообще понятными. Никто бы не сталъ подвергать себя безсмысленному истязанію слушать еженедѣльно въ теченіе нѣсколькихъ часовъ непонятныя рѣчи. Кое-что изъ его лекцій, можетъ быть, нѣкоторымъ слушателямъ случалось и не попять. Это всегда возможно, и изъ-за этого резонный и дѣльный студентъ еще не оставитъ посѣщенія лекцій даннаго профессора; точно также и для того, чтобы бросить читать книгу еще не достаточно того основанія, что иногда встрѣчаются непонятныя мѣста. Но читать вообще непонятную книгу или слушать вообще непонятныя лекціи никто бы не сталъ, а по крайней мѣрѣ такихъ любителей набилось бы слишкомъ мало.

Можно было бы привести вообще не мало разныхъ примѣровъ и фактовъ изъ области слушанія и пониманія лекцій, на которые мы обыкновенно не обращаемъ вниманія, но которые,

если вдуматься въ нихъ, оказываются, особенно при сопоставленіи ихъ съ другими областями студенческой умственной работы и средняго уровня успѣха ея, не только достопримѣчательными, а прямо загадочными.

Нельзя, вѣдь, предполагать, что студентъ на лекціи болѣе развитой и при томъ несравненно болѣе развитой и окрѣпшій умственно человѣкъ, нежели тотъ же студентъ за книжкой въ своей студенческой комнаткѣ (или въ аудиторіи во время «собесѣдованій», практическихъ занятій). Нельзя думать, что студентамъ потому чтеніе спеціальныхъ ученыхъ монографій вообще дается съ трудомъ или оказывается непосильнымъ, а слушаніе соотвѣтственныхъ или такихъ же по уровню содержанія спеціальныхъ (т. е. монографическихъ) лекціонныхъ курсовъ, какъ и слушаніе монографическихъ экскурсовъ и углубленій въ общихъ лекціонныхъ курсахъ, дается легко,—что по дорогѣ на лекціи (и особенно на лекціи выдающихся ученыхъ и глубокихъ мыслителей) студенческія массы подвергаются какимъ-то умственнымъ метаморфозамъ.

Повидимому, цѣлый рядъ загадокъ и противорѣчій, своего рода антиномія университетскаго ученія!

Впрочемъ, если покопаться глубже въ разныхъ проявленіяхъ нашей духовной жизни, если стать внимательно наблюдать разныя формы и степени умственной дѣятельности и ея успѣха, то подобныхъ, обыкновенно не обращающихъ на себя вниманія, но тѣмъ не менѣе замѣчательныхъ явленій можно было бы собрать не малую коллекцію. Даже если бы мы ограничили кругъ наблюденій своею же собственною умственною жизнью, то оказалось бы, что наша интеллектуальная дѣятельность, въ томъ числѣ и способность пониманія, вовсе не представляетъ чего то въ разное время и при разныхъ обстоятельствахъ одинаковаго и равнаго, а находится въ постоянномъ колебаніи и подчасъ дѣлаетъ поразительные прыжки вверхъ или внизъ. Мы оставляемъ при этомъ совершенно въ сторонѣ состояніе умственнаго переутомленія (когда и простѣйшихъ вещей, даже газетныхъ телеграммъ, подчасъ не понимаешь) и вообще состояніе усталости, а равно состояніе сонливости, болѣзненной слабости и т. п. Весьма интересныя и наглядныя пробы замѣчательныхъ колебаній умственной энергіи доставляетъ, между прочимъ, пользованіе иностраннымъ не вполнѣ усвоеннымъ языкомъ. Я, напр., замѣчалъ (и другіе подтвер-

ждали мои наблюденія), что слушаніе лекціи на непрывычномъ языкѣ въ началѣ рѣчи представляетъ затрудненія, а потомъ все отлично понимаешь. Можно было бы подумать, что дѣло въ привычкѣ, но нѣтъ; на слѣдующей лекціи того же профессора повторяется то же; начало лекціи въ большей или меньшей степени пропадаетъ, средина хорошо понятна, а конецъ слушается безъ всякихъ усилій для пониманія. Когда самъ пробуешь говорить на такомъ полу-усвоенномъ языкѣ, то обыкновенно приходится подыскивать и простѣйшія выраженія, коверкать произношеніе, грамматику, синтаксисъ; а иногда вдругъ идетъ какъ по маслу. Въ случаѣ рѣчи, напр., въ иностранномъ ученомъ обществѣ, сначала говоришь съ трудомъ, и все хромаетъ, а потомъ постепенно приходишь «въ ударъ», и удивительно отыскиваются слова, выраженія и обороты; ихъ и отыскивать не нужно, а приходится развѣ потомъ удивляться, откуда они взялись.—По какимъ либо причинамъ въ аудиторіи оказалось значительно меньше слушателей, чѣмъ обыкновенно—лекція выходитъ хуже, чѣмъ обыкновенно. Въ противномъ случаѣ наоборотъ.—Я упомянулъ выше о «полномъ ходѣ» научной мысли во время выдающихся лекцій. Но отъ многихъ ученыхъ приходится слышать (или убѣждаться по собственному опыту), что въ аудиторіи достигается повышенное темпо мысли; нѣкоторые говорятъ, что у нихъ именно въ аудиторіи и бываетъ «вдохновеніе» или болѣе сильное «вдохновеніе», нежели въ тиши кабинета; т. е. ходъ мысли во время лекціи у нихъ получается особенно сильный и высокій, и научное творческое мышленіе удается особенно хорошо. Многіе ученые не только знаютъ это, но и сознательно утилизируютъ въ цѣляхъ научнаго творчества. Напр., нѣкоторые нѣмецкіе профессора для разработки новой темы или найденной ими идеи и изготовленія монографіи прежде всего открываютъ спеціальный лекціонный курсъ на эту тему. Такая монографія in spe растетъ и украшается новыми мыслями и точками зрѣнія, новыми критическими указаніями, повыми аргументами и т. д. нѣсколько лѣтъ въ аудиторіи; а потомъ курсъ закрывается. Это симптомъ, что аудиторія въ качествѣ лабораторіи мысли больше не нужна, и уже ведутся переговоры съ издателемъ или съ типографіей. Этимъ же путемъ развиваются, обогащаются и улучшаются и общіе курсы.... Но достаточно уже самыхъ обычныхъ и общеизвѣстныхъ выраженій: «вдохновеніе», «въ ударѣ» и т. п., чтобы

напомнить, привести въ сознаніе возможность и наличность рѣзкихъ колебаній, въ томъ числѣ и моментовъ чрезвычайнаго подъема, энергіи и силы мышленія.

Въ основѣ приведенныхъ и т. п. явленій лежитъ общій психологическій законъ, и то, что студенты легко и съ наслажденіемъ слушаютъ и понимаютъ «блестящія лекціи», или что лекціи Фихте, Гегеля, Канта и т. п. оказывались доступными ихъ аудиторіямъ, представляетъ не исключительное какое-либо и чудесное, а вполнѣ естественное и психологически неизбѣжное явленіе.

Дѣло въ томъ, что живая эмоціональная окраска переживаемыхъ психическихъ актовъ не только оставляетъ болѣе сильные и живые слѣды (что уже установлено выше), но въ то же время такъ поднимаетъ умственную энергію, даетъ такое освѣщеніе, что мы замѣчаемъ, различаемъ и понимаемъ то, чего бы мы не замѣтили, не различили или не поняли при болѣе индифферентномъ эмоціонально воспріятіи. Вообще интеллектуальная энергія (въ разныхъ ея формахъ и направленіяхъ) подвержена сильнымъ колебаніямъ въ зависимости отъ появленія, исчезновенія или колебанія интенсивности разныхъ эмоцій. Путемъ надлежащей эмоціональной электризаціи можно достигнуть такихъ успѣховъ въ области умственной работы, которые, по сравненію съ обычнымъ уровнемъ умственной дѣятельности даннаго субъекта, представляются поразительными, чрезвычайными.

Какъ само рѣзкое колебаніе умственной энергіи, такъ и зависимость этихъ явленій отъ процессовъ эмоціональнаго свойства не представляетъ отнюдь моего «изобрѣтенія» или перваго открытія, ибо эти явленія уже подмѣчены спеціалистами—психологами.

Проф. Джэмсъ, напр., строитъ на этой почвѣ теорію проницательности вообще и геніальности въ частности и даетъ объясненіе и отвѣтъ на такіе имъ же въ началѣ раздѣла о «проницательности» поставленные вопросы: «какъ извлекаемъ мы извѣстныя свойства изъ конкретныхъ данныхъ, и почему во многихъ случаяхъ они могутъ быть вскрыты только геніемъ. Почему всѣ люди не могутъ мыслить одинаково успѣшно? Почему лишь одному Ньютону удалось открыть законъ тяготѣнія, одному Дарвину—принципъ переживанія существъ наиболѣе приспособленныхъ?» *).

*) Джэмсъ, Психологія. Переводъ съ англ. И. И. Лапшина. Изд. 2-е, стр. 296 и сл.

Вопросы эти, замѣтимъ, значительно болѣе притязательные, нежели нашъ вопросъ (о причинахъ легкаго пониманія глубокихъ и трудныхъ научныхъ и философскихъ изслѣдованій слушателями въ аудиторіи). Существо отвѣта и объясненія, даваемаго Джэмсомъ, состоитъ въ слѣдующемъ:

Мы различаемъ и замѣчаемъ то, чего другіе не замѣтили бы: «1) въ силу нашихъ практическихъ, или инстинктивныхъ интересовъ и 2) въ силу нашихъ эстетическихъ интересовъ. Собака, гдѣ угодно, умѣетъ отличить запахъ себѣ подобныхъ, лошадь чрезвычайно чутка къ ржанію другихъ лошадей, потому что эти факты имѣютъ для нихъ практическое значеніе и вызываютъ въ этихъ животныхъ инстинктивное возбужденіе. Ребенокъ, замѣчая пламя свѣчки или окно, оставляетъ безъ вниманія остальныя части комнаты, потому что послѣднія не доставляютъ ему столь живого удовольствія. Деревенскій мальчишка умѣетъ находить чернику, орѣхи, и т. п. въ виду ихъ практической пользы, выдѣляя ихъ изъ массы кустарниковъ и деревьевъ; дикарямъ доставляютъ немало удовольствія бусы и кусочки зеркалъ, привозимые на торговыхъ корабляхъ, видъ же самаго корабля не представляетъ для него никакого интереса... Такимъ образомъ, эти практическіе и эстетическіе интересы суть наиболѣе важные факторы, способствующіе яркому выдѣленію частностей изъ цѣльнаго конкретнаго явленія. На что они направляютъ наше вниманіе, то и служитъ объектомъ послѣдняго, но, что такое они сами—этого мы не можемъ сказать. Мы должны въ данномъ случаѣ ограничиться признаніемъ ихъ неразложимыми далѣе, первичными факторами, опредѣляющими то направленіе, въ которомъ будетъ совершаться ростъ нашего знанія. Существо, руководимое въ своей дѣятельности немногочисленными инстинктивными импульсами или немногочисленными практическими и эстетическими интересами, будетъ обладать способностью диссоціировать весьма немногія свойства и въ лучшемъ случаѣ будетъ одарено ограниченными умственными способностями; существо же, одаренное большимъ разнообразіемъ интересовъ, будетъ обладать высшими умственными способностями»...

Въ нѣкоторыхъ отношеніяхъ эта теорія направленія умственнаго развитія и существа проницательности, впрочемъ, отличается отъ установленнаго мною выше положенія.

Такъ, во-первыхъ, у меня говорится о значеніи эмоцій,

какъ рычаговъ, поднимающихъ и направляющихъ «пропицательность», т. е. вообще способность подмѣчать, различать, понимать и т. д. Между тѣмъ, Джэмсъ считаетъ такими рычагами: 1) «практическіе или инстинктивные интересы», 2) «эстетическіе интересы». Но ближайшее изслѣдованіе показало бы, что слѣдуетъ предпочесть предложенную нами выше формулировку.

Прежде всего несомнѣнно, что перечисленіе и классификація Джэмса (инстинктивные, практическіе, эстетическіе интересы) неудовлетворительны. Это видно уже изъ того, что это перечисленіе какъ разъ не содержитъ отвѣта на тѣ вопросы, которые авторъ ставитъ въ началѣ раздѣла о проницательности, а именно на вопросы, почему нѣкоторыя открытія могутъ быть сдѣланы «только геніемъ?... Почему лишь одному Ньютону удалось открыть законъ тяготѣнія, одному Дарвину—принципъ переживанія...?, и т. д. Инстинкты и «инстинктивное возбужденіе» здѣсь не причемъ. «Эстетическіе интересы»—тоже не причемъ. Но точно также не годятся для объясненія и «практическіе интересы» въ области чисто теоретической проницательности и геніальности и соотвѣтственныхъ открытій. «Практическіе интересы» помогаютъ дикарямъ «геніально» выслѣживать дичь, различать и толковать разные слѣды, они помогаютъ дѣльцамъ «геніально» утилизировать конъюнктуру, торговцамъ различать и понимать вкусы и разныя слабости покупателей...; «эстетическіе интересы» (правильнѣе: соотвѣтственная эмоціональная чуткость и воспріимчивость и напряженность соотвѣтственныхъ эмоцій) помогаютъ художникамъ и поэтамъ «геніально» подмѣчать и схватывать многое такое, чего бы никогда не замѣтили эстетически болѣе индифферентно настроенные люди; материнскій «инстинктъ» (живая чувствительность и интенсивность соотвѣтственныхъ эмоцій) содѣйствуютъ геніальной проницательности матери въ области душевныхъ движеній дитяти, остающихся скрытыми или непонятными для другихъ, хотя бы опытныхъ психологовъ; такими же геніальными психологами бываютъ влюбленные по отношенію другъ къ другу, etc. etc. Но чтобы сдѣлаться Дарвиномъ или Ньютономъ, требуется нѣчто иное, нежели инстинктивные, практическіе или эстетическіе интересы, требуется третій сортъ эмоцій или, если угодно, «интересовъ» (неудачное, впрочемъ, выраженіе, особенно для тѣхъ областей, которыя именно отличаются «не-

заинтересованностью» переживающаго соотвѣтственныя эмоціи, напр., въ области эстетики, науки...); здѣсь требуется наличность и извѣстный подъемъ научнаго чувства; здѣсь дѣйствуютъ научные, теоретическіе «интересы», которыхъ отнюдь нельзя смѣшивать ни съ «практическими интересами», ни съ эстетическими, а слѣдуетъ ихъ различать какъ «интересы» (эмоціи) sui generis. Во всякомъ случаѣ въ области чистой теоріи «практическіе интересы», если они появляются и дѣйствуютъ во время самаго изслѣдованія, не помогаютъ, а скорѣе мѣшаютъ успѣху теоретической пропицательности; это вытекаетъ изъ самой природы практическихъ интересовъ; ибо при практическомъ, утилитарномъ интересѣ центръ тяжести вниманія и эмоціопальнаго свѣта направленъ не на «сущее», не на то, что есть, было въ прошломъ или всегда бываетъ (ср., напр., содержаніе закона Ньютопа, теоріи Дарвина и т. п.), а на нѣчто не существующее (и къ предметамъ теоретическихъ изслѣдованій въ собственномъ смыслѣ не относящееся),—на желательное; фокусомъ эмоціональнаго свѣта является здѣсь представленіе извѣстной желательной, полезной цѣли, и только какъ на средство осуществленія обращается вниманіе на сущее въ дѣйствительности, которое само по себѣ не интересно (какъ оно интересно для чистой теоріп); оно можетъ получать интересъ только въ направленіи его отношенія къ задуманной цѣли. Поэтому «практичные» люди обыкновенно плохіе теоретики, а геніальные теоретики нуждаются иногда въ нянькѣ; нѣкоторые ученые именно напоминаютъ въ практической жизни дѣтей, и безъ няньки, безъ особаго надзора и попеченія со стороны жены, сестры, матери, привязаннаго служителя или т. п. пропали бы въ буквальномъ смыслѣ.

Для «геніальнаго» моралиста и проповѣдника требуется опять особаго рода эмоціональный элементъ—интенсивное моральное чувство; это же чувство требуется для пониманія «геніальнаго» моралиста и проповѣдника и для дѣйствія всякой нравственной проповѣди; его тоже отнюдь не слѣдуетъ отождествлять ни съ «практическими интересами» въ смыслѣ Джэмса и въ обыденномъ смыслѣ, ни съ «эстетическими интересами».

Для геніальной юридической интуиціи требуется опять чувство, чувствительность и воспріимчивость особаго рода, требуется «чувство права», «юридическое чутье», и т. д.,—чувство, ко-

торое, какъ это можно доказать, существенно отлично отъ «практическихъ интересовъ» *).

Такимъ образомъ классификація «интересовъ» Джэмса несомнѣнно хромая и далеко не соотвѣтствуетъ требованіямъ научной классификаціи, а его перечисленіе весьма неполно и заключаетъ въ себѣ только нѣкоторые сюда относящіеся факторы, пропуская между прочимъ какъ разъ и тотъ факторъ, котораго ему, разъ онъ началъ съ разговора о научномъ геніи, о Ньютонѣ, Дарвинѣ и т. д., особенно не слѣдовало упускать изъ виду.

Вообще достойно сожалѣнія и свидѣтельствуетъ о весьма слабомъ еще научномъ освѣщеніи духовной жизни человѣче-

---

*) См. мои „Очерки философіи права“ вып. I, стр. 11 и сл. Отличается чувство права и отъ наиболѣе сроднаго, нравственнаго чувства; сильное напряженіе нравственныхъ чувствъ можетъ даже оказаться враждебнымъ по отношенію къ правовому чувству факторомъ; въ Евангеліи поражаетъ удивительная нравственная интуиція, геніальность—и вмѣстѣ съ тѣмъ слабость слѣдовъ правовыхъ чувствъ в элементовъ; они всетаки есть, но ихъ нужно внимательно разыскивать, чтобы уловить; то же замѣчается, напримѣръ, въ Даммападамѣ (буддійскомъ „катехизисѣ“); особенность сочиненій Л. Толстого въ области морали и права объясняется не сознательными теоріями и разсужденіями этого геніальнаго моралиста и художника, а скорѣе сильнымъ напряженіемъ нравственныхъ чувствъ и нѣкоторымъ подавленіемъ чувства права. Безъ чувства права оказались бы непонятными и безуспѣшными, напримѣръ, и лекціи по теоріи права, по гражданскому, уголовному праву и т. д. Если бы я здѣсь писалъ теорію преподаванія юридическихъ наукъ, то (наряду съ научнымъ чувствомъ) я бы выдвинулъ на первый планъ изслѣдованіе юридическихъ эмоцій, чувства права, справедливости, законности и построилъ бы соотвѣтственный базисъ для „юридической педагогики“ и политики преподаванія права вообще. Между прочимъ, я бы защищалъ лекціи и возражалъ бы противъ всякой попытки ихъ сокращенія на юридическомъ факультетѣ не только съ точки зрѣнія необходимости заимствованія слушателями у спеціалистовъ, ученыхъ юристовъ (весьма своеобразной) техники юридическаго мышленія, но и съ точки зрѣнія эмоціонально-юридическаго воспитанія: этого отнюдь не можетъ доставить долбленіе учебниковъ къ экзаменамъ (оно можетъ оставить въ результатѣ и анархическія склонности и даже полный правовой нигилизмъ, нѣчто идущее еще далѣе, нежели анархизмъ въ тѣсномъ смыслѣ); для здороваго юридическаго воспитанія требуется эмоціональный юридическій подъемъ, эмоціональная „зараза“, что доставляется лекціями истиннаго юриста (т. е. юриста не только по школѣ мышленія, но и по эмоціональной юридической воспріимчивости и чувствительности, по подъему правовыхъ чувствъ и воодушевленію). Но, какъ я уже указалъ выше, мое изслѣдованіе имѣетъ цѣлью дать „общую теорію лекціи“ (такъ что разныя спеціальныя проблемы спеціальныхъ наукъ остаются въ сторонѣ).

ской, особенно высшихъ и идеальнѣйшихъ ея проявленій, то обстоятельство, что даже столь выдающіеся психологи, какъ профессоръ Джэмсъ, могутъ еще теперь пробавляться подобными классификаціями, какъ три рода «интересовъ»: инстиктивные, практическіе и эстетическіе.

Но, далѣе, теорію «проницательности» вообще не слѣдуетъ связывать съ опредѣленными категоріями «интересовъ», а правильнѣе говорить здѣсь объ эмоціяхъ вообще (и въ инстинктахъ центръ тяжести въ дѣлѣ «проницательности» лежитъ въ эмоціональномъ возбужденіи, ср. вышеприведенныя слова самого Джэмса: «вызываютъ въ этихъ животныхъ инстинктивное возбужденіе... не доставляютъ ему столь живого удовольствія»... и т. д.). Сюда относятся, между прочимъ, не только эмоціи симпатичнаго, а и враждебнаго, отталкивающаго типа; напримѣръ, и ненависть можетъ помочь геніально подмѣтить, открыть и понять то (напримѣръ, наиболѣе чувствительныя струны въ душѣ врага для причиненія ему наибольшаго страданія, для устроенія «геніальнаго» истязанія), чего бы другіе, индифферентно настроенные, не открыли бы, не поняли бы. И у труса можетъ легко проявиться и развиться особая чуткость и геніальность подъ руководствомъ эмоціи страха; ему удается пронизать скрытое для не-трусовъ и «геніально» открыть скрытую опасность или проявить удивительную проницательность и предусмотрительность въ дѣлѣ избѣжанія ея. И собственно то, что называется «материнскимъ инстинктомъ» и чѣмъ объясняется «геніальная» интуиція матери по отношенію къ любимому дитяти, представляетъ въ существѣ дѣла общее, собирательное названіе для цѣлаго ряда эмоцій, главнымъ образомъ любви, но, напримѣръ, также и чувства страха. Именно страхъ помогаетъ матери удивительно тонко различать движеніе пульса, температуры у больного дитяти, замѣтить пятна на тѣлѣ, хрипъ въ горлѣ и т. п.

Слѣдуетъ, впрочемъ, оговориться, что каждая эмоція имѣетъ свои границы успѣха въ поднятіи энергіи внѣшнихъ чувствъ и дѣйствія ума. За извѣстною высшею точкою подъема проницательности начинается парализованіе дѣйствія внѣшнихъ чувствъ и умственной энергіи. Эмоціи даютъ намъ въ руки микроскопъ, телескопъ, геніальное пониманіе и различеніе... но онѣ же и ослѣпляютъ, оглушаютъ, притупляютъ пониманіе— послѣ перехода за предѣлы извѣстнаго напряженія.

Далѣе, теорія Джэмса нуждается еще въ той поправкѣ, что въ области повышенной проницательности и геніальности дѣло не въ «многочисленности практическихъ и эстетическихъ интересовъ» и ихъ разнообразіи, а напротивъ, въ исключительной концентраціи эмоцій въ сферѣ и въ направленіи «проницанія», въ извѣстной интенсивности и исключительности даннаго эмоціональнаго подъема. Только при этомъ условіи эмоція создаетъ такую ясность, такой свѣтъ въ соотвѣтственномъ направленіи, что видно и понятно то, чего другіе не подмѣтили бы и не поняли. Поэтому человѣкъ съ обильнымъ и равномѣрнымъ развитіемъ эмоцій, вполнѣ здоровая въ этомъ смыслѣ и гармоническая натура, имѣетъ лучшіе шансы быть очень хорошимъ образцомъ резоннаго, счастливаго, довольнаго собою и другими и пріятнаго во всѣхъ отношеніяхъ человѣка, но его шансы на геніальность въ какомъ бы то ни было направленіи совсѣмъ плохи. Онъ не будетъ ни геніальнымъ художникомъ, ни геніальнымъ ученымъ, ни геніальнымъ моралистомъ, и т. д.

Есть въ теоріи тѣхъ, которые думаютъ, что геніи—психически больные люди, зерно истины. Оно состоитъ въ томъ, что для геніальности требуется особенно интенсивное и одностороннее развитіе одной какой-либо изъ эмоціональныхъ сторонъ характера, такъ что можетъ получиться впечатлѣніе психоза, чего-то ненормальнаго; ненормально и, съ точки зрѣнія личнаго счастья, довольно неудачно протекаетъ обыкновенно и личная, семейная и т. д. жизнь геніальныхъ людей. Такъ что тому, кто ищетъ личнаго счастья, семейнаго благополучія, и т. д., слѣдуетъ совѣтовать избѣгать развитія «геніальности» (а стараться о равномѣрномъ развитіи и упражненіи другихъ чувствъ и «интересовъ», и т. д.); а тому, кто стремится сдѣлать въ какой-либо области, напримѣръ, въ области поэзіи, живописи, музыки, религіи, науки и т. п. нѣчто истинно великое для человѣчества, слѣдуетъ совѣтовать ликвидировать счеты своего личнаго счастья и благополучія.

Наконецъ, я не иду такъ далеко въ опредѣленіи значенія эмоціональнаго элемента для проницательности и геніальности, какъ это дѣлаетъ Джэмсъ; кромѣ эмоціональнаго напряженія требуются для чрезвычайнаго успѣха въ разныхъ областяхъ еще разныя врожденныя способности не эмоціональнаго свойства; напримѣръ, и фанатикъ науки однимъ фанатизмомъ еще

не достигнетъ великихъ результатовъ, если нѣтъ хорошей интеллектуальной наслѣдственности (кромѣ того, само собою разумѣется, требуется хорошая научная школа, такъ что дѣло зависитъ и отъ обстоятельствъ предварительнаго воспитанія и научнаго образованія, напримѣръ, отъ того, удалось ли данному субъекту имѣть дѣло съ выдающимися представителями данной науки, или же, напротивъ, его учителя не только не дали ему надлежащей школы, а даже испортили его умственное развитіе неудачною школою мышленія). Такимъ образомъ не слѣдуетъ преувеличивать значенія чувственнаго фактора и приписывать ему исключительно рѣшающее значеніе; эмоціональный элементъ играетъ роль только сильнаго вспомогательнаго фактора для поднятія проницательности и пониманія; онъ создаетъ особо сильное освѣщеніе, безполезное для слѣпого, но для зрячаго очень и очень важное, весьма облегчающее различеніе и пониманіе.

Послѣ этихъ поправокъ и ограниченій теоріи Джэмса интересующій насъ психологическій законъ можно формулировать слѣдующимъ образомъ:

Разнымъ эмоціямъ свойственно по мѣрѣ увеличенія ихъ интенсивности (до извѣстной границы) повышать умственную энергію и усиливать интеллектуальную дѣятельность (въ томъ числѣ проницательность, геніальность) въ направленіи концентраціи даннаго эмоціональнаго движенія.

Въ такомъ видѣ и съ такими поправками и ограниченіями разсмотрѣнная психологическая теорія не вызываетъ сомнѣній и представляется весьма цѣннымъ базисомъ для объясненія множества странныхъ, повидимому, скачковъ и рѣзкихъ колебаній умственной дѣятельности и ея успѣха.

То, упомянутое выше явленіе, что начало лекціи на не вполнѣ усвоенномъ нами языкѣ понимается плохо, а продолженіе хорошо, объясняется появленіемъ и ростомъ «интереса». т. е. появленіемъ и подъемомъ эмоціональной вибраціи. Публичная рѣчь возбуждаетъ и говорящаго, такъ что плохо говорящій на данномъ языкѣ можетъ, по мѣрѣ эмоціональнаго подъема, начать превосходно дѣйствовать этимъ же, обыкновенно трудно ему дающимся, языкомъ.

Этимъ же объясняется подъемъ творческаго мышленія, «вдохновеніе» въ аудиторіи. Особенно если лекція заинтере-

совала, «захватила» какъ слѣдуетъ быть слушателей, то, какъ это уже подмѣчено изслѣдователями массовой психологіи, говорящій публично, особенно въ случаѣ значительнаго числа слушателей, воспринимаетъ какъ бы обратный электрическій токъ отъ толпы, къ которой онъ говоритъ, и его эмоціональный подъемъ еще болѣе усиливается, воодушевленіе растетъ. Поэтому здѣсь, во время «громкаго научнаго мышленія», въ обсуждаемой темѣ открываются такія стороны, которыя въ тиши кабинета данный ученый, можетъ быть, не съумѣлъ бы открыть, и т. д.

Что же касается главнаго интересующаго насъ вопроса, т. е. пониманія студентами устныхъ ученыхъ изслѣдованій, даже весьма трудныхъ и глубокихъ спеціально-научныхъ и философскихъ темъ, то здѣсь мы можемъ выставить слѣдующую теорему:

Профессоръ можетъ ceteris paribus съ успѣхомъ поднять научный полетъ своей лекціи и стало быть соотвѣтственную умственную дѣятельность аудиторіи въ тѣмъ болѣе высокія сферы науки, въ частности въ области тѣмъ болѣе трудныхъ и глубокихъ проблемъ и изслѣдованій, чѣмъ выше научная температура его лекціи, т. е. чѣмъ сильнѣе научная возбужденность аудиторіи.

Такъ какъ намъ извѣстно, напр., о лекціяхъ Фихте, Шеллинга, Вангерова и т. д., что онѣ вызывали величайшій научный энтузіазмъ въ слушателяхъ, то и нѣтъ ничего загадочнаго въ томъ, что «устныя изслѣдованія» ихъ были вполнѣ и легко доступны ихъ слушателямъ-студентамъ, между тѣмъ какъ чтеніе печатныхъ изслѣдованій тѣхъ же писателей требуетъ большого напряженія мысли и вниманія даже отъ зрѣлыхъ ученыхъ.

Вообще тотъ загадочный контрастъ между студентомъ-слушателемъ и студентомъ-читателемъ научныхъ изслѣдованій, который мы констатировали выше, перестаетъ быть загадочнымъ въ виду способности лекцій сообщать аудиторіи то научно-эмоціональное возбужденіе, на почвѣ котораго протекаетъ и которое отражаетъ живая научная рѣчь профессора (если, конечно, онъ истинный ученый, живущій полной научной жизнью).

При свѣтѣ керосиновой лампы въ своей студенческой квартирѣ начинающій адептъ науки не въ силахъ разбирать, по-

нимать и одолѣть то, что́ онъ можетъ разобрать и умственно увидѣть при сильномъ эмоціональномъ освѣщеніи «блестящей лекціи». При болѣе индифферентномъ настроеніи чтенія онъ бы спотыкался на каждомъ шагу, скоро бы усталъ, пересталъ совсѣмъ понимать трудную книгу, отчаялся бы и бросилъ ее. А въ аудиторіи талантливаго или геніальнаго мастера мысли онъ легко и безъ всякаго чувства напряженія и усталости продѣлываетъ сложныя и тонкія движенія мысли за профессоромъ, несмотря на то, что полетъ мысли послѣдняго движется въ очень высокой сферѣ научнаго, въ высшемъ смыслѣ слова, мышленія и трудныхъ проблемъ.

Съ точки зрѣнія теоріи научнаго образованія, пріобщенія къ наукѣ, этотъ процессъ можно охарактеризовать, какъ высшее посвященіе въ науку, какъ процессъ непосредственнаго, высшаго и сильнѣйшаго пріобщенія къ наукѣ, къ научному мышленію высшаго типа и полета и къ высшему научному чувствованію.

Тѣмъ величественнѣе этотъ процессъ и его дѣйствіе, если этотъ высшій культъ науки и высшее посвященіе свершается и надъ такими, для которыхъ, можетъ быть, нѣсколько мѣсяцевъ тому назадъ элементарные гимназическіе уроки представляли немалыя затрудненія и которые, можетъ быть, безъ этого замѣчательнаго психическаго процесса никогда бы въ жизни не узрѣли и не почувствовали величія науки; они бы, можетъ быть, выучивали не мало учебниковъ, но не подозрѣвали бы даже, что́ такое наука.—

Прежде, когда я слушалъ лекціи другихъ, безъ сознательнаго теоретическаго пониманія, въ чемъ здѣсь дѣло, я все-таки инстинктивно чувствовалъ, что лекціи выдающихся ученыхъ нѣчто цѣнное и со своей слушательской точки зрѣнія бывалъ ими очень доволенъ или даже болѣе, чѣмъ доволенъ. Тѣмъ не менѣе у меня нерѣдко возникалъ такого рода вопросъ съ общечеловѣческой точки зрѣнія:

Разумное ли это явленіе, что знаменитые и выдающіеся ученые-писатели и даже геніальные ученые и философы занимались и занимаются профессорствомъ; такіе могучіе двигатели мысли человѣческой, какъ Кантъ, Фихте, Гегель, писатели, словамъ которыхъ внимала вся эпоха, умственныя сливки всего человѣчества, и каждая глава произведеній коихъ еще многими поколѣніями будетъ коментироваться, какъ нѣчто чрез-

вычайно цѣнное и достойное изученія,—они теряли время и силы на чтеніе лекцій совершенно ничтожному (по сравненію съ писательской аудиторіей современныхъ и будущихъ поколѣній) количеству слушателей-студентовъ. Кому даны великія силы и способности, тотъ обязанъ дѣлать изъ нихъ великое употребленіе. А между тѣмъ здѣсь совершенно непропорціональная трата времени и силъ, растрата великихъ цѣнностей. Свѣтъ отъ писательской дѣятельности простирается на весь міръ и много поколѣній; свѣтъ лекціи только на маленькую аудиторію. Направленіе тѣхъ же силъ и употребленіе растрачиваемаго такимъ образомъ времени на писательскую продуктивную дѣятельность дало бы стократъ болѣе цѣнные плоды. Это относится не только къ великимъ философамъ, но и къ ученымъ-спеціалистамъ. Для Савиньи, Гельмгольца, Вирхова и т. п.— трата времени на преподавательскую профессію вмѣсто исключительнаго посвященія своего времени и своихъ силъ ученой и писательской дѣятельности тоже абсолютно и чрезвычайно нерезонное съ обще-человѣческой точки-зрѣнія занятіе. Всякій выдающійся ученый, который способенъ создавать научныя истины и сообщать всему человѣчеству плоды своихъ занятій и своего таланта, двигать человѣческое знаніе, какъ таковое, какъ нѣчто великое и всемірное, занимается расточительствомъ, занимаясь профессорствомъ.

Я никогда не доходилъ до отрицанія пользы и значенія лекцій, хотя собственно не понималъ, въ чемъ она состоитъ; но спорилъ не разъ объ отношеніи профессорской и писательской дѣятельности, доказывая, что при возможности плодотворной ученой дѣятельности человѣкъ обязанъ, памятуя величіе и значеніе науки, всѣ силы свои, все время и всю жизненную энергію свою посвящать именно этой дѣятельности, а не терять ихъ на то, чѣмъ могутъ заниматься другіе; есть люди, къ ученой творческой работѣ мало способные, но обладающіе достаточными познаніями, чтобы быть посредствующею инстанціею между наукою и учащимися.

Возраженія на это, напр., что посвященіе себя исключительно ученой дѣятельности опасно для личнаго благополучія, въ частности для здоровья, что поэтому даже не слѣдуетъ очень откладывать начало преподавательской дѣятельности, что чтеніе лекцій не такъ ужъ много отнимаетъ времени и силъ, чтобы нельзя было въ то же время заниматься и ученымъ

дѣломъ и писать и т. п.—не способны были опровергнуть тезиса, особенно при его постановкѣ не съ личной, а съ общечеловѣческой точки зрѣнія.

Но теорія была тѣмъ не менѣе дѣйствительно ошибочная и поверхностная. Воодушевленная проповѣдь науки геніальнаго мыслителя въ молодой и впечатлительной нравственно и умственно аудиторіи есть нѣчто великое, столь высокое и драгоцѣнное, что и времени величайшаго писателя, каждая строчка котораго цѣнна, для этого не жалко. Не много сравнительно людей въ аудиторіи, сотня или нѣсколько сотенъ студентовъ съ весьма скромнымъ умственнымъ развитіемъ, но выйти изъ такой аудиторіи можетъ много крупныхъ людей; какъ это и подтверждаетъ дѣйствительность. Духовная личность слушателей поднимается на высоту свѣтлыхъ и возвышенныхъ чувствъ науки и въ сферу движеній геніальнаго ума. Такое временное пріобщеніе къ возвышеннымъ чувствамъ и высшему полету мышленія не всѣхъ, конечно, заставитъ и научитъ двигаться дальше на той же высотѣ. Но остается все-таки печать, неизгладимая на всю жизнь.

Конечно, если бы великіе мыслители и геніальные писатели стали заниматься въ аудиторіи руководствомъ и поправками студенческихъ переводовъ съ греческаго или латинскаго языка и разборами текстовъ философскихъ сочиненій Аристотеля или Цицерона или упражненіемъ въ казуистикѣ правилъ нравственности, или даже задаваніемъ уроковъ на домъ по какимъ либо учебникамъ и репетиціонными или вдалбливательными собесѣдованіями по заданному уроку, или иными тому подобными упражненіями съ небольшими группами студентовъ «не болѣе 20—30 человѣкъ»,—то это было бы со стороны упомянутыхъ выше великихъ мыслителей, какъ и вообще со стороны великихъ ученыхъ, нелѣпою и безразсудною растратою данныхъ имъ драгоцѣнныхъ силъ и способностей.

IX.

Кромѣ дѣйствія научныхъ эмоцій, какъ основной причины, легкости пониманія лекціонныхъ научныхъ изслѣдованій со стороны студентовъ и (тѣмъ самымъ) возможности высокаго научнаго подъема уровня этихъ занятій способствуютъ еще и разные другіе факторы.

Не лишено значенія, между прочимъ, и то, что ученый не стѣсненъ въ научной лекціи писательскими правилами и шаблонами (напр., относительно повторенія и указанія того, чего писателю не полагается повторять или по плану полагается сказать лишь въ другомъ мѣстѣ). Если какая-либо часть изслѣдованія все-таки оказалась не по силамъ аудиторіи, то, при живой духовной связи (на эмоціональной почвѣ) профессора и аудиторіи, это чувствуется лекторомъ такъ же, какъ чувствуется обыкновенно и надлежащее дѣйствіе лекціи (вѣроятно, помогаетъ инстинктивное опредѣленіе по выраженію лицъ). И профессоръ въ такомъ случаѣ инстинктивно исправитъ и дополнитъ свое изложеніе. Когда пишешь, обращаешься къ массѣ читателей, такъ сказать наугадъ, и не знаешь, какъ что подѣйствуетъ, а здѣсь видно дѣйствіе, поэтому лучше идетъ сложный процессъ инстинктивнаго приспособленія. Вообще, конечно, извѣстное приспособленіе необходимо, и оно происходитъ незамѣтно для самого лектора, безъ особыхъ усилій съ его стороны и, при успѣшномъ общемъ дѣйствіи лекціи, безъ необходимости понижать уровень изложенія или опошлять для удобоваримости научныя положенія. Нельзя, конечно, избирать предметомъ чтеній того, что по природѣ своей не можетъ быть понято данною аудиторію вслѣдствіе отсутствія извѣстныхъ преюдиціальныхъ познаній. Поэтому я отвергъ выше мысль о возведеніи методологическхъ проблемъ въ главный предметъ лекцій; но дѣло здѣсь не въ необходимости большой интенсивности умственной энергіи (эту силу можетъ и должна создать себѣ въ помощь сама лекція), а въ отсутствіи, до изученія матеріальнаго содержанія науки, предварительнаго матеріала для пониманія этого разряда проблемъ.

Далѣе, облегчаетъ пониманіе и дѣйствіе лекцій, т. е. надлежащее продѣлываніе соотвѣтственныхъ движеній мысли со стороны аудиторіи, отраженіе въ рѣчи (если она произносится вообще «съ чувствомъ») тысячи разныхъ спеціальныхъ эмоцій и эмоціональныхъ оттѣнковъ, свойственныхъ спеціально разнымъ областямъ и оборотамъ мысли. Напр., научная очевидность имѣетъ иной эмоціональный фонъ и голосовой тонъ, нежели гипотетическая вѣроятность, возможность, неувѣренность. Силлогизмъ не только интеллектуальный чисто, но и особый эмоціональный процессъ; и если, напр., лекторъ произноситъ заученный наизусть или читаемый по тетрадкѣ силлогизмъ, думая про себя «когда

звонокъ, наконецъ!», то возможно, что многіе слушатели силлогизма не продѣлаютъ, хотя и продѣлаютъ, можетъ быть, надлежащимъ образомъ три сужденія, большую посылку, малую и выводъ; ибо если лекторъ со скукой отбываетъ свое ремесло, то онъ скорѣе заставитъ свои жертвы почувствовать «тоску смертельную», чѣмъ надлежащій импульсъ для бодраго и живого умозаключенія. Но если лекцію читаетъ настоящій professor scientiae, то силлогизмъ выйдетъ легче, живѣе и сильнѣе у всѣхъ слушателей, чѣмъ если бы они производили тотъ же силлогизмъ по печатнымъ символическимъ знакамъ (за книгою), не только вслѣдствіе общаго приподнятаго научно-эмоціональнаго фона, но и потому, что данный ученый сильно и убѣжденно продѣлалъ этотъ силлогизмъ, и это отразилось въ соотвѣтственномъ мѣстѣ его рѣчи. Мы еще плохо знакомы съ психологіей мышленія, но несомнѣнно, что силлогизмъ можетъ имѣть массу степеней интенсивности и вообще это не то, о чемъ разсказывается въ подлежащихъ главахъ учебниковъ логики (которая, впрочемъ, и не задается цѣлью изобразить подлинный процесъ мышленія)...

Важное и при томъ общее для всѣхъ выдающихся научныхъ лекцій и разныхъ ихъ элементовъ значеніе на ряду съ собственно научнымъ чувствомъ имѣетъ эстетическое чувство («эстетическій интересъ» по Джэмсу).

Я имѣю при этомъ въ виду вовсе не краснорѣчіе. Считаю не лишнимъ это особо подчеркнуть въ виду того, что обыкновенно въ разсужденіяхъ о лекціяхъ «даръ слова» и краснорѣчіе играютъ весьма большую роль; именно въ дарѣ слова и въ ораторскомъ искусствѣ усматривается обыкновенно секретъ успѣха лекцій; профессоръ отождествляется съ «ораторомъ»; чтенію въ аудиторіи приписываются тѣ функціи и тѣ качества, которыя свойственны «ораторскому слову», и т. д. Выше намъ пришлось встрѣтиться съ совѣтомъ (проф. Бѣлогрицъ-Котляревскаго) примѣнять для успѣха лекцій: «образный языкъ, мимику и жестикуляцію, громовой голосъ...»; для противниковъ лекцій невозможность всѣмъ быть краснорѣчивыми ораторами служитъ вторымъ главнымъ аргументомъ, послѣ догмата «пассивнаго положенія», противъ лекцій.

Но это совсѣмъ поверхностныя теоріи. Мы уже не говоримъ о совѣтахъ въ родѣ рецепта проф. Бѣлогрицъ-Котляревскаго; ему слѣдовало бы посовѣтовать запасаться на

лекціи еще и комнатнымъ пистолетомъ съ холостыми зарядами, ибо «громовой голосъ», послѣ нѣкотораго времени увеселительнаго дѣйствія, все-таки не помѣшалъ бы усыпительному вліянію покоящихся на такомъ знаніи и секретѣ лекцій. Но вообще совершенно ложно представленіе, будто въ научныхъ университетскихъ лекціяхъ объ успѣхѣ рѣшаетъ краснорѣчіе, и будто здѣсь вообще умѣстны ораторскіе пріемы.

Университетъ и наука имѣютъ свой духъ, свою природу и назначеніе, которыя съ «образнымъ языкомъ», «цвѣтами краснорѣчія» и вообще съ обращеніемъ преимущественнаго или хотя бы большого вниманія на внѣшній костюмъ, на внѣшнюю форму (какъ ни умѣстны и даже цѣнны и почтенны эти вещи въ другихъ областяхъ) идутъ въ разрѣзъ, а во всякомъ случаѣ не движутся въ одномъ и томъ же направленіи.

Это инстинктивно чувствуется участниками истинно научной и университетской жизни (хотя соотвѣтственное сознательное теоретическое пониманіе и отсутствуетъ, какъ видно изъ вышеупомянутаго, у разныхъ «теоретиковъ» университетскаго преподаванія).

Нѣтъ среди людей, которые могутъ заботиться о своей наружности и о своемъ нарядѣ, людей менѣе обращающихъ на это вниманія, чѣмъ ученые профессора. Среди разныхъ категорій писателей нѣтъ людей, которые бы такъ мало придавали значенія легкости и красотѣ своего стиля, какъ ученые-профессора. Среди произносящихъ рѣчи, случайно или по профессіи, нѣтъ людей, которые бы такъ пренебрегали разными ораторскими украшеніями и пріемами, какъ ученые-профессора *).

Не иная психика и не иные вкусы и у студентовъ въ аудиторіяхъ. Правильно чувствуютъ, что́ подобаетъ и соотвѣтствуетъ наукѣ и что́ ей не соотвѣтствуетъ, даже вообще тѣ сту-

---

*) Конечно, индивидуальныя исключенія вездѣ возможны. Они довольно часты во Франціи. Но тамъ собственно университетовъ, университетскаго духа и т. д. нѣтъ. Падаетъ наука, падаетъ и преподаваніе съ того времени, какъ революція и ея представители сочли нужнымъ посягнуть на университеты (изъ-за нѣкоторыхъ консервативныхъ склонностей и корпоративнаго строя). Профессора въ нѣкоторыхъ высшихъ спеціальныхъ школахъ (напр., въ écoles de droit) нерѣдко дѣйствительно ораторствуютъ,—а студенты читаютъ газеты, шутятъ и шалятъ, какъ малые мальчики. Этого тамъ, гдѣ есть подлинные университеты, нѣтъ.

денты, которымъ въ другомъ мѣстѣ, можетъ быть, очень бы понравились цвѣты краснорѣчія, красивые жесты и красивый модный галстухъ. Поэтому не только отсутствіе краснорѣчія, но даже поразительные, исключительные и даже очень непріятные дефекты рѣчи не мѣшаютъ успѣху лекцій и даже воодушевленному восторгу аудиторіи. Насчетъ этого можно справиться между прочимъ въ воспоминаніяхъ бывшихъ слушателей нѣкоторыхъ знаменитыхъ профессоровъ иностранцевъ въ Россіи, коверкавшихъ произношеніе, грамматику и стилистику, и тѣмъ не менѣе воодушевлявшихъ студентовъ. Точно также не мѣшаетъ успѣху лекцій слабый, напр., старческій голосъ, невнятное произношеніе, ежеминутное кашлянье (хроническій бронхитъ или чахотка); если, напр., профессоръ, не желая пропускать лекціи, не обращаетъ вниманія на воспаленіе голосовыхъ связокъ (частая болѣзнь у произносящихъ продолжительныя рѣчи), произноситъ вторую половину лекціи или вторую лекцію уже громкимъ шопотомъ, то не замѣтно никакого вліянія этого на успѣхъ лекціи. Красивыми же фразами и цвѣтами краснорѣчія достигается въ университетѣ успѣхъ лекцій только развѣ въ теченіе первыхъ недѣль, если студенты не сразу оріентировались. Фразы такъ и опредѣляются студенчествомъ скоро, какъ «фразы», и этими и т. п. средствами пріобрѣсть и удержать аудиторіи не удается; только роняется или губится авторитетъ и репутація. Вѣдь есть среди студентовъ даже и очень умные и образованные люди и, если, напр., новички первокурсники не «раскусятъ» сразу, то первые имъ помогутъ. Строгій притомъ, придирчивый и требовательный народъ въ своемъ родѣ.

И такъ, лучше совѣтамъ и секретамъ сторонниковъ ораторскаго искусства въ лекціяхъ, «образнаго языка», «жестикуляціи» и т. п. не слѣдовать, а говорить дѣловито и только дѣло. И трудно было бы примѣнить цвѣты краснорѣчія, ораторскую мимику и жестикуляцію и т д., напр., въ области чистой математики, физики, химіи, анатоміи, физіологіи, патологіи, терапіи, римскаго, гражданскаго, финансоваго права, церковнаго права, статистики и проч. и проч. А между тѣмъ по всѣмъ этимъ и т. п. предметамъ бывали и бываютъ «блестящія лекціи». Уже этого обстоятельства было бы достаточно, чтобы, при вдумчивомъ и внимательномъ отношеніи къ дѣлу, бросить совсѣмъ теорію ораторскихъ пріемовъ въ университетѣ

и стать искать условій и секретовъ успѣха лекцій нѣсколько глубже.

Не формой и словами блеститъ «блестящая лекція» въ университетѣ, а совсѣмъ другими свойствами своими.

Указывая на значеніе эстетическаго чувства, могущаго быть вызваннымъ научною лекціей и содѣйствовать ея успѣху, я имѣлъ въ виду красоту, но не рѣчи, какъ таковой, а мысли.

Дѣло въ томъ, что мышленіе имѣетъ тоже свою эстетику; и эту эстетику мышленія слѣдуетъ тщательно и строго отличать отъ эстетики болѣе внѣшняго и т. ск. поверхностнаго свойства, отъ эстетики «говоренія» (краснорѣчія). Мысль имѣетъ тоже свою красоту—или противоположныя качества. Есть некрасивое, сѣрое, пошлое, безвкусное мышленіе; но есть и красивое, сильное, точное, рельефное, элегантное, эстетически эфектное мышленіе (ср. выраженія: «блестящая логика», «блестящая аргументація» и т. п.), и даже величественное, именно въ эстетическомъ смыслѣ, мышленіе. Красота мысли вызываетъ въ слѣдующихъ элегантнымъ движеніямъ мысли лектора живое эстетическое чувство (эстетическія эмоціи); это бываетъ даже въ тѣхъ случаяхъ, если мы, напр., не согласны съ защищаемымъ путемъ «блестящей аргументаціи» мнѣніемъ, или если сама тема—«скучная», т. е. намъ сама по себѣ не представляется интересной.

Интереснѣйшая и крупнѣйшая проблема «въ рукахъ» плохого ремесленника науки получаетъ скучный или пошлый видъ. Но зато у геніальнаго или по крайней мѣрѣ талантливаго мыслителя и «скучнѣйшая тема» получаетъ жизнь и красоту, становится интересною и можетъ даже очень увлечь, заинтересовать и понравиться слушателямъ именно на почвѣ эстетики и «блеска» мышленія.

Такое же значеніе, какъ врожденный талантъ лектора, имѣетъ въ этомъ отношеніи и качество «школы» его мышленія. Конечно, абсолютно бездарному человѣку и хорошая школа мало поможетъ; но все-таки ученый, обладающій превосходною школою, напр. юристъ какъ слѣдуетъ быть, можетъ и при отсутствіи особенно выдающагося таланта доставлять своими лекціями большое эстетическое удовольствіе. Вообще при данныхъ природныхъ дарованіяхъ (и при данномъ подъемѣ научнаго чувства) лекціи тѣмъ больше имѣетъ шансовъ успѣха, чѣмъ лучше техника, школа мышленія.

Указанное чувство эстетическаго типа подчасъ даже замѣняетъ въ извѣстной степени научное чувство профессора въ собственномъ смыслѣ. Напр., данный профессоръ—скептикъ въ области нравственности, не имѣетъ и подлинной «вѣры» въ науку и даже относится и къ ней, и къ себѣ, какъ къ представителю ея, иронически, но онъ все-таки силенъ своею школою мышленія (выработанною до появленія скептицизма) и врожденнымъ талантомъ. Возможно, что ему самому болѣе или менѣе сильную поддержку въ жизни и утѣшеніе (ибо вообще печально быть ученымъ по профессіи безъ теплой привязанности къ наукѣ и вѣры въ нее) доставляетъ эстетика мышленія въ наукѣ (какъ и вообще этику, религію и т. п. замѣняетъ ему въ жизни эстетика). Такихъ типовъ, весьма возможныхъ въ наше нехорошее время культурнаго кризиса, нельзя конечно смѣшивать съ ремесленниками и шарлатанами науки (какъ равно и съ декадентскимъ кривляніемъ и нелѣпымъ тщеславіемъ). Это совершенно противоположные типы; «эстетизмъ» научный безъ собственно научнаго и нравственнаго воодушевленія—болѣзненное явленіе, но оно возникаетъ не на мелкой и пошлой почвѣ и можетъ соединяться съ образцовымъ джентльменствомъ, такъ что поверхностный наблюдатель, по крайней мѣрѣ при обыкновенныхъ обстоятельствахъ, и не замѣтитъ ослабленія научныхъ чувствъ, скептическаго отношенія къ морали и т. д. (ср. выше о сродствѣ «свѣтлыхъ вершинъ духа человѣческаго»).

Вѣроятность говоритъ въ пользу успѣха лекцій такого профессора, несмотря на слабость научнаго чувства (о полномъ отсутствіи едва ли въ подобныхъ случаяхъ можетъ быть рѣчь), если онъ дѣйствительно элегантный мыслитель; нѣкоторый холодъ въ аудиторіи будетъ чувствоваться, но тѣмъ не менѣе скуки не будетъ; напротивъ, лекція покажется интересною или даже доставитъ большое наслажденіе—эстетическое; въ аудиторіи будетъ солнечный блескъ морознаго дня, а все-таки блескъ.

Обыкновенно въ лекціяхъ истинныхъ ученыхъ дѣйствуютъ и научное воодушевленіе профессора, передающееся аудиторіи, и эстетическое удовольствіе или и большое наслажденіе, доставляемое слушателямъ блескомъ и элегантностью истинно научной мысли. Такія лекціи и называются въ университетѣ главнымъ образомъ и по преимуществу «блестящими лекціями», хотя обык-

новенно нѣтъ теоретическаго сознательнаго пониманія, въ чемъ собственно заключается и отчего зависитъ «блескъ» этихъ лекцій, а разные «теоретики» университетскаго преподаванія придумываютъ для успѣха лекцій секреты совсѣмъ иного свойства.—

X.

«Блескъ» и успѣшное дѣйствіе лекцій (въ томъ числѣ легкость и ясность пониманія) проявляются обыкновенно слабѣе въ началѣ знакомства профессора и аудиторіи (какъ и въ началѣ каждой лекціи) и растутъ съ теченіемъ времени. Растетъ «разгонъ» и расширяется базисъ для него по мѣрѣ развитія курса и выхода на открытое море науки, а затѣмъ дѣйствуетъ взаимная привычка, растутъ взаимныя симпатіи, создается духовное родство и идеальная связь между профессоромъ и аудиторіей.

Психологія этихъ симпатичныхъ чувствъ довольно своеобразная и интересная, и она заслуживаетъ особаго вниманія и научнаго анализа.

Если въ лекціи живетъ и электризуетъ слушателей научное чувство и живая элегантная и сильная научная мысль, и аудиторія испытываетъ умственное наслажденіе и чувствуетъ какой-то подъемъ или даже воодушевляется и доходитъ до энтузіазма, то личность профессора начинаетъ пріобрѣтать въ глазахъ слушателей особый ореолъ; ему приписывается въ воображеніи все великое и все хорошее; возможны на этой почвѣ даже случаи фанатической преданности и «обожанія»; часто во всякомъ случаѣ имѣетъ мѣсто живѣйшая симпатія и инстинктивная благодарность, глубочайшее уваженіе и сильная идеализація *).

Очень возможно, что данный ученый дѣйствительно крупный и въ разныхъ отношеніяхъ идеальный человѣкъ, но можетъ быть и не такъ, а во всякомъ случаѣ ореолъ его въ ауди-

---

*) Я, помню, очень былъ пораженъ, когда увидѣлъ (нескоро послѣ окончанія университета) одного уважаемаго профессора, прежняго моего учителя, за винтовымъ столикомъ. Я отнюдь не усматриваю въ развлеченіи карточною игрою чего либо недостойнаго. Тѣмъ не менѣе мнѣ сначала показалось очень страннымъ... Очевидно, этотъ профессоръ такъ выросъ въ моихъ глазахъ въ студенческое время, что переросъ развлеченія смертныхъ.

торіи объясняется субъективными настроеніями, главнымъ образомъ подъемомъ научнаго чувства со стороны слушателей.

«Вѣра» въ профессора и особый идеализированный піэтетъ въ свою очередь содѣйствуетъ «блеску» лекцій, даже въ мѣстахъ не особенно блестящихъ при болѣе объективной оцѣнкѣ, и вмѣстѣ съ тѣмъ повышаетъ способность поклонниковъ понять, запомнить, прочувствовать и оцѣнить всякое слово любимаго и уважаемаго учителя.

Эти чувства молодежи и это пониманіе—большое и цѣнное украшеніе профессорской дѣятельности, особенно цѣнное и необходимое для поддержки энергіи тамъ, гдѣ путь профессорской дѣятельности далеко не розами устланъ. Но оно очень высоко цѣнится и поднимаетъ радостную энергію преподаванія и тамъ, гдѣ успѣшная ученая и преподавательская дѣятельность даетъ высокое соціальное положеніе, большой почетъ, полную независимость, выдающееся матеріальное благосостояніе и т. д.

Этимъ, между прочимъ, объясняется главнымъ образомъ то обстоятельство, что ученые, даже пользующіеся міровою славою и пишущіе на языкѣ, доступномъ ученому міру вообще, все-таки очень цѣнятъ свою профессорскую аудиторію, т. е. совершенно микроскопическій (по сравненію съ кругомъ современныхъ и будущихъ читателей ихъ произведеній) кружокъ слушателей, къ тому же въ данной сферѣ знанія или вообще мало образованныхъ (ср. выше стр. 263 подобный вопросъ съ иной точки зрѣнія). Мысли и сомнѣнія въ родѣ: «не мещите бисера...» здѣсь не возникаютъ. Напротивъ, ученый чувствуетъ себя въ аудиторіи въ своей и очень симпатичной компаніи. Его радуетъ симпатія и уваженіе аудиторіи. Его теорію здѣсь поймутъ, прочувствуютъ и оцѣнятъ, можетъ быть даже вѣрнѣе и правильнѣе, чѣмъ разные ученые критики; здѣсь онъ найдетъ и вѣрнѣйшихъ послѣдователей и борцовъ при жизни и послѣ смерти для любимой идеи.

Къ правдѣ на этой почвѣ незамѣтно примѣшиваются иллюзіи. а во всякомъ случаѣ нерѣдко получается преувеличенная идеализація аудиторіи со стороны профессора.

Несмотря на всю трудность подлежащихъ проблемъ, топкость и глубину развиваемыхъ теорій, аудиторія успѣшно слѣдуетъ за ходомъ мысли и понимаетъ (какъ это, напр., видно изъ того, что число слушателей не таетъ, и изъ разныхъ дру-

гихъ явныхъ признаковъ). Развиваемыя идеи слушателей воодушевляютъ, повидимому не менѣе воодушевляютъ, чѣмъ самого автора ихъ. И при томъ именно то, что́ профессоръ наиболѣе цѣнитъ и что̀ его наиболѣе воодушевляетъ, то же наиболѣе радуетъ и воодушевляетъ аудиторію. Повидимому, очень умный народъ и даже съ правильнымъ и тонкимъ вкусомъ научнымъ, съ умѣніемъ различить и оцѣнить. Достойные, вѣрные и воодушевленные спутники и соратники въ борьбѣ за истину!

И растетъ на почвѣ этой психологіи аудиторія въ глазахъ профессора. Онъ не только называетъ своихъ слушателей коллегами, commilitones (соратники, товарищи въ борьбѣ за истину) и т. п., но и въ самомъ дѣлѣ пріучается относиться къ нимъ, какъ къ равнымъ вообще, какъ къ друзьямъ и товарищамъ въ наукѣ. И это явленіе и настроеніе особенно обычно и типично со стороны истинныхъ и выдающихся ученыхъ, атлетовъ и геркулесовъ мысли. Лекторъ невысокаго умственнаго уровня и слабаго научнаго полета чаще смотритъ на свою аудиторію и на студентовъ вообще свысока (ибо ему чаще приходится замѣчать непониманіе и понижать сознательно или инстинктивно уровень лекцій до уровня элементарнаго учебника и учительскаго разжевыванія; научнаго воодушевленія со стороны слушателей онъ не видитъ, а видитъ школьниковъ предъ собою, не всегда достаточно внимательно относящихся къ его лекціи и къ нему и т. д.). Напротивъ, «блестящія лекціи» читаются не сверху внизъ и не учительскимъ тономъ, а обыкновенно на правахъ равенства, на научно-товарищескихъ началахъ. Мало того, бываетъ даже такая психологія, что лекціи читаются какъ бы снизу вверхъ, какъ обращеніе къ экспертамъ и судьямъ, съ тѣмъ, чтобы они убѣдились въ правильности защищаемой теоріи и оцѣнили ее. Получается нѣчто въ родѣ адвоката идей, выступающаго предъ судейскимъ ареопагомъ.

Здѣсь, очевидно, дѣйствуютъ иллюзіи и получается оптическій обманъ. Въ этомъ профессоръ можетъ легко убѣдиться путемъ слѣдующаго простого опыта. Пусть онъ попроситъ своихъ слушателей—изучить какую либо, напр., первую, главу элементарнаго учебника по данной наукѣ и посвятитъ время одной изъ лекцій «собесѣдованію» по выученному уроку (или инымъ тому подобнымъ «практическимъ занятіямъ»). Это сво-

его рода холодная душа; вся иллюзія и поэзія пропадетъ сразу. Слушатели станутъ на положеніе школьниковъ, а профессоръ будетъ весьма озадаченъ и пораженъ уровнемъ умственнаго развитія; получится учительскій тонъ (можетъ быть, съ примѣсью раздраженія и нетерпѣнія). Вслѣдствіе внезапности паденія съ высоты и поразительнаго контраста съ прежнимъ настроеніемъ онъ даже, пожалуй, своихъ «товарищей» и «соратниковъ» въ борьбѣ за истину (commilitones) во время лекцій, теперь, по поводу «практическихъ занятій», какъ либо не особенно вѣжливо окреститъ въ мысли. Но и этотъ, уже вовсе не коллегіальный, комплиментъ былъ бы (и бываетъ) ошибоченъ, и представлялъ бы такое же субъективное заблужденіе, какъ и прежнее идеализированіе аудиторіи со стороны ученаго въ чувствахъ и представленіяхъ. Кто подержалъ руку въ сильно нагрѣтой водѣ, тому средняя комнатная температура другой воды покажется очень низкой.

Но, обыкновенно, корифеи науки задаваніемъ уроковъ и собесѣдованіемъ по учебникамъ и т. п. «практическими занятіями» съ начинающими не занимаются (хотя и устраиваютъ подчасъ т. наз. семинаріи для изучившихъ уже данную науку, для молодыхъ ученыхъ, или во всякомъ случаѣ для достаточно подготовленныхъ—это совсѣмъ особая статья); такъ что гармоніи и научной поэзіи въ отношеніяхъ между профессоромъ и аудиторіей ничто не нарушаетъ.

Можетъ возникнуть вопросъ. Оказывается, стало быть, что тѣ отношенія и настроенія, которыя создаются на почвѣ истинно-научныхъ, научно воодушевленныхъ и воодушевляющихъ лекцій, какъ отношеніе аудиторіи къ профессору, такъ и отношеніе профессора къ слушателямъ—покоятся отчасти на иллюзіяхъ и самообманахъ. Студенты видятъ профессора, такъ сказать, въ его праздничномъ научномъ одѣяніи, въ минуты его идейнаго воодушевленія; и профессоръ видитъ лицевую и праздничную сторону духовной жизни своихъ слушателей, въ минуты временнаго и преходящаго подъема ихъ умственной дѣятельности и идейнаго воодушевленія. И тотъ, и другіе растутъ подъ вліяніемъ такихъ односторонніхъ представленій и временныхъ настроеній въ глазахъ другъ друга до фантастическихъ и не соотвѣтствующихъ дѣйствительности высотъ; размѣръ и характеръ ихъ взаимныхъ чувствъ, взаимной оцѣнки и уваженія опредѣляется полусознательными и отчасти ошибочными умо-

заключеніями. Получается своеобразная поэзія, и чувства на той и другой сторонѣ сами по себѣ очень симпатичны; но можно ли считать цѣннымъ и хорошимъ то, что зиждется на иллюзіяхъ?

Конечно, было бы еще лучше, если бы тотъ обликъ, который въ своемъ воображеніи создаютъ любимымъ и уважаемымъ профессорамъ ихъ слушатели и поклонники, всегда соотвѣтствовалъ дѣйствительности; если бы характеръ каждаго ученаго былъ безукоризненнымъ, чистымъ, высокимъ... Конечно, это въ отдѣльныхъ случаяхъ возможно и бываетъ.

Точно также было бы много лучше, если бы молодежь всегда держалась на той высотѣ умственнаго полета и идейнаго воодушевленія, который бываетъ во время выдающейся научной лекціи. Въ отдѣльныхъ случаяхъ это вполнѣ возможно и бываетъ, т. е. отдѣльные ученики, чаще всего именно наиболѣе преданные поклонники, вполнѣ достойны быть названными commilitones и, можетъ быть, со временемъ значительно превзойдутъ своего учителя.

Но все-таки кажутся мнѣ цѣнными и хорошими добрыя взаимныя чувства учителя и учениковъ, даже и въ той мѣрѣ, въ какой они покоятся на субъективной идеализаціи. Обмана и притворства здѣсь, вѣдь, нѣтъ, а добрыя чувства сами по себѣ благо и источники другихъ благъ.

Съ педагогической точки зрѣнія можно, оставляя въ сторонѣ предыдущую тонкую проблему этики и эстетики, смѣло утверждать, что описанные выше психологическіе процессы и настроенія оказываютъ благотворнѣйшее вліяніе. Между прочимъ, и профессоръ, котораго свыше заслугъ возвеличиваетъ и уважаетъ аудиторія, находится у нея, такъ сказать, на воспитаніи. Она ему показываетъ, какимъ онъ долженъ быть, и онъ инстинктивно будетъ стремиться оправдать это довѣріе и это уваженіе любящей его и любимой имъ молодежи, не только передъ нею, но и предъ своею совѣстью... Еще важнѣе дѣйствіе созданнаго образца и идеала человѣка на самихъ авторовъ этого идеала. Это украшеніе ихъ студенческаго времени и путеводная звѣзда для дальнѣйшей жизни.

Съ технически-лекціонной точки зрѣнія идеализацію профессора, подъ вліяніемъ научнаго чувства, слѣдуетъ признать весьма цѣннымъ факторомъ для силы дѣйствія лекціи. Каждое слово здѣсь падаетъ на весьма готовую и воспріимчивую почву.

Каждый поклонникъ-энтузіастъ—вѣроятный достойный наслѣдникъ школы, типа мышленія и любви къ данной наукѣ—будущее духовное дитя своего любимаго учителя. Что же касается инстинктивной идеализаціи аудиторіи со стороны профессора, то безъ нея онъ едва ли былъ бы способенъ къ надлежащему полету мысли въ аудиторіи и воодушевленію, а разсуждалъ бы: этого они не поймутъ, того не стоитъ имъ излагать, надо читать элементарный устный учебникъ, и т. д.; а это было бы уничтоженіемъ всей сути и всего лучшаго въ университетскихъ лекціяхъ.

Во всякомъ случаѣ слѣдуетъ исходить изъ того, что аудиторія способна заинтересоваться наукой, подняться до ея уровня, понять и оцѣнить. Что профессоръ дѣйствительно уразумѣлъ и прочувствовалъ, то пойметъ и прочувствуетъ и аудиторія. Не опускаться, а поднимать слѣдуетъ.

XI.

Изъ изложенной психологіи лекцій видно, что весьма существенную роль въ образовательномъ (и воспитательномъ) дѣйствіи лекцій играютъ эмоціональные процессы. Какъ подъемъ умственной энергіи, необходимый со стороны аудиторіи для успѣшнаго активнаго участія въ сложныхъ и трудныхъ движеніяхъ научнаго мышленія, такъ и живость и прочность умственной печати, оставляемой такими процессами, зависятъ отъ эмоціональнаго дѣйствія лекцій.

Отсюда вытекаетъ важное значеніе той степени эмоціональной воспріимчивости, той склонности къ эмоціональному возбужденію, которую лекціи встрѣчаютъ со стороны аудиторіи.

Вообще говоря, психика студенчества представляетъ въ этомъ отношеніи весьма благопріятную почву для сильнаго и успѣшнаго дѣйствія научныхъ лекцій.

Обычный возрастъ студентовъ представляетъ именно періодъ наибольшей воспріимчивости къ высокимъ идейнымъ чувствамъ, къ разнымъ видамъ незаинтересованнаго воодушевленія и энтузіазма.

Къ этому для правильной оцѣнки эмоціальнаго и интеллектуальнаго дѣйствія лекцій слѣдуетъ еще прибавить, что дѣло идетъ о критическомъ для всей будущей жизни періодѣ развитія характера и ума, о періодѣ образованія и прочнаго

фиксированія на будущее время опредѣленной духовной индивидуальности. «У большинства людей на свѣтѣ къ тридцати годамъ характеръ, подобно высохшему гипсу, становится прочнымъ навсегда... періодъ жизни между двадцатью и тридцатью годами есть критическій періодъ для образованія интеллектуальныхъ и профессіональныхъ привычекъ» (Джэмсъ, назв. соч. стр. 106). По отношенію къ учащемуся юношеству это общее психологическое правило слѣдуетъ модифицировать въ томъ смыслѣ, что здѣсь дѣло идетъ не о профессіональныхъ привычкахъ въ тѣсномъ смыслѣ, а о выработкѣ отношенія къ жизни вообще, о выработкѣ характера и предопредѣленіи построенія и направленія будущей жизни и дѣятельности. Періодъ жизни между двадцатью и тридцатью годами есть критическій періодъ для образованія опредѣленнаго склада ума и характера, для опредѣленія на будущее время типа мышленія и чувствованія. «Гипсъ» еще не высохъ, матеріалъ весьма поддатливъ и пластиченъ, а вмѣстѣ съ тѣмъ сообщаемая форма стремится стать постоянной, налагаемая печать прочной и неизгладимой, ибо какъ разъ въ данное время идетъ процессъ кристаллизаціи, пріобрѣтенія и фиксированія на будущее время опредѣленной индивидуальной формы.

Этимъ именно объясняется то, отмѣченное нами выше, явленіе, что научныя произведенія тѣхъ ученыхъ, которые въ университетское время приходили въ научный энтузіазмъ подъ вліяніемъ лекцій своего учителя и сдѣлались его восторженными поклонниками, обнаруживаютъ по точкамъ зрѣнія и складу мышленія нерѣдко поразительное сходство съ сочиненіями учителя и главы школы. Замѣчательная сила умо-образовательнаго дѣйствія лекцій объясняется здѣсь силою идеальныхъ эмоцій, ими вызываемыхъ, что, въ свою очередь, въ значительной степени опредѣляется идеальною эмоціональною возбудимостью и впечатлительностью даннаго возраста; прочность же запечатлѣвшихся интеллектуальныхъ навыковъ, ихъ дѣйствіе и въ позднѣйшіе періоды жизни, объясняется «засыханіемъ гипса», фиксированіемъ опредѣленнаго склада ума въ этотъ же, переходный отъ юности къ зрѣлости, періодъ жизни. Въ правильности опредѣленныхъ научныхъ тезисовъ ученый можетъ убѣдить и своихъ коллегъ, но создать школу въ томъ тѣснѣйшемъ смыслѣ, что предметомъ преемственнаго перехода дѣлаются не только опредѣленныя идеи (или отдѣльные методическіе

пріемы), но и складъ ума, типъ мышленія, можно лишь среди людей въ «критическомъ возрастѣ», зрѣлыхъ же поздно пересоздавать («гипсъ засохъ») [1]).

Кромѣ возраста, важнымъ условіемъ и факторомъ научно-эмоціональной возбуждаемости и впечатлительности студентовъ является авторитетъ университета и престижъ университетской кафедры. Являющіеся въ «храмъ науки» и входящіе въ

---

[1]) Впрочемъ, значеніе возраста сказывается отчасти и въ области распространенія опредѣленныхъ научныхъ теорій и системъ. Вообще ошибочно было бы думать, что новыя теоріи и научныя системы пробиваютъ себѣ путь, такъ сказать, по «логическимъ законамъ», по мѣрѣ своей логической обоснованности и только по мѣрѣ этого своего свойства. Особенно если дѣло идетъ о какой либо многообъемлющей научной теоріи или о цѣлой философской или спеціально-научной системѣ идей, способной по существу создать «эпоху», то распространеніе такихъ теорій и системъ происходитъ вовсе не такъ, какъ это можно было бы себѣ представлять съ точки зрѣнія дѣйствія «логики»: теорія логически крѣпко обоснована и доказана, прочіе ученые сообразно съ этимъ и независимо отъ другихъ факторовъ, въ томъ числѣ ихъ возраста, убѣждаются въ правильности ея, и теорія послѣ опубликованія сразу воцаряется въ наукѣ. Въ дѣйствительности дѣло происходитъ совсѣмъ иначе, вслѣдствіе отклоняющаго дѣйствія «алогическихъ», главнымъ образомъ безсознательно-эмоціональныхъ, факторовъ. Здѣсь насъ интересуетъ дѣйствіе возраста. Съ этой точки зрѣнія, можно, въ видѣ общаго правила, установить положеніе, что новая система идей имѣетъ шансы получить крѣпкую позицію въ наукѣ и сдѣлаться господствующею вообще не раньше того времени, когда рѣшающее значеніе пріобрѣтутъ мнѣнія и авторитетъ того поколѣнія, которое подверглось воздѣйствію данной системы идей въ критическій періодъ своего умственнаго развитія. Можно даже установить въ этомъ направленіи болѣе спеціальныя положенія, различая три возраста: старческій, средній и молодой—критическій въ интеллектуальномъ развитіи.

1) Что касается старческаго возраста, то ему свойственны вообще весьма слабая научно-эмоціональная впечатлительность въ области новыхъ идей и, вмѣстѣ съ тѣмъ, весьма прочная фиксированность не только умственныхъ навыковъ, но и системы привычныхъ идей. Вслѣдствіе этого, новая научная или философская система идей имѣетъ шансы встрѣтить въ этой сферѣ весьма холодный пріемъ, скептицизмъ, отрицаніе, подчасъ даже непониманіе. Находить одобреніе и адептовъ въ этой сферѣ могутъ вообще только тѣ спеціальныя научныя открытія или изобрѣтенія, которыя могутъ войти въ рамки прежней системы, не нарушая, такъ сказать, ея покоя и установленнаго строя, и которыя, вмѣстѣ съ тѣмъ, имѣютъ въ свою пользу болѣе или менѣе абсолютное, такъ сказать, математическое обоснованіе. Конечно, бываютъ индивидуальныя изъятія, нѣкоторые ученые сохраняютъ большую степень воспріимчивости къ новымъ идеямъ и въ старческомъ возрастѣ. Но зато бываетъ (нерѣдко!), что и положенія, повидимому, «ясныя какъ божій день» по смыслу и обоснованію своему, встрѣчаютъ, даже со стороны выдающихся ученыхъ почтеннаго возраста, только недоумѣніе и пожиманіе

аудиторію, чтобы услышать отъ ученаго слова науки, юноши, при нормальныхъ условіяхъ, уже тѣмъ самымъ предрасположены къ научнымъ эмоціямъ, и находятся въ научномъ настроеніи, въ состояніи особой серіозной сосредоточенности и готовности къ внимательному, живому и сильному воспріятію слова науки. Духовныя силы слушателей уже до начала лекціи находятся въ состояніи концентраціи и выжидательнаго

плечами. Поэтому ученымъ, выступающимъ съ новыми идеями сколько нибудь крупнаго полета, не слѣдуетъ падать духомъ и приходить въ уныніе, если уважаемые авторитеты науки не такъ относятся къ новымъ идеямъ, какъ этого ожидали авторы. Разочарованія здѣсь психологически неизбѣжны. Не слѣдуетъ, съ другой стороны, раздражаться и враждовать изъ за этого, а тѣмъ болѣе подозрѣвать какіе либо мотивы невысокаго свойства, напр., желаніе во чтобы то ни стало поддерживать свои, даже сознательно-ошибочные взгляды и свой авторитетъ. Для иллюстраціи можно сослаться на примѣръ великаго ученаго, приближеніе юбилея котораго теперь волнуетъ и воодушевляетъ ученый міръ, на примѣръ Вирхова. Юристамъ можно напомнить въ качествѣ весьма наглядной иллюстраціи примѣръ Виндшейда. Позднѣйшія и особенно послѣднія изданія его знаменитаго курса многихъ разочаровывали и поражали какимъ то, повидимому, страннымъ упорствомъ и консерватизмомъ, какъ бы абсолютною рѣшимостью не переубѣждаться и даже не понимать новаго, и можно сказать, что великій авторитетъ его изъ двигателя науки постепенно превращался въ сильно дѣйствующій тормазъ. Но все, что намъ извѣстно о жизни этого выдающагося ученаго и весьма идеальной и свѣтлой личности его, исключаетъ всякую возможность истолкованія его научнаго поведенія на старости лѣтъ во вредъ его нравственной славѣ. Дѣло объясняется наступленіемъ умственнаго склероза, если можно такъ выразиться.

2) Ученые средняго возраста (по исключенію и старцы) способны вообще заинтересоваться новыми идеями, понять ихъ и усвоить. Но все таки здѣсь сказывается упроченность общаго эмоціональнаго и умственнаго типа, склада мышленія и общихъ и основныхъ элементовъ міросозерцанія. Это не мѣшаетъ вообще пониманію и усвоенію спеціальныхъ научныхъ теорій, открытій и изобрѣтеній и отдѣльныхъ методическихъ пріемовъ, но оказывается нерѣдко препятствіемъ для правильной оцѣнки и усвоенія не только новыхъ общихъ и основныхъ точекъ зрѣнія и методологическихъ направленій, но и болѣе или менѣе сложныхъ и крупныхъ философскихъ или спеціально научныхъ системъ идей, какъ таковыхъ. Дѣло въ томъ, что такія крупныя и сложныя системы идей обыкновенно затрогиваютъ въ большей или меньшей степени и установившіеся въ наукѣ умственные навыки, обычные ходы и обороты научной мысли, и поэтому требуютъ для надлежащаго проникновенія въ сознаніе и укрѣпленія въ немъ большей или меньшей реформы обычныхъ общихъ точекъ зрѣнія и интеллектуальныхъ привычекъ. Это относится и къ нѣкоторымъ частнымъ и спеціальнымъ научнымъ теоріямъ. Многія новыя теоріи подвергаются неправильному толкованію или представляются другимъ неубѣдительными, несмотря на полную свою обоснованность и правильность вслѣдствіе того, что имъ

напряженія въ направленіи лекціи, которая застаетъ такимъ образомъ необходимую для своего дѣйствія духовную энергію слушателей въ состояніи усиленія, скопленія и готовности къ разряду.

Психологи извѣстнаго направленія признали бы въ данномъ случаѣ, вѣроятно, наличность усиленнаго притока крови къ тѣмъ нервнымъ центрамъ, энергичное дѣйствіе которыхъ не-

---

противостоятъ извѣстные умственные навыки и общія болѣе или менѣе сознательныя или инстинктивныя предположенія, отклоняющіе мысль на иной путь, или вызывающіе «треніе» и непріятныя ощущенія въ случаѣ сознательно-волевого (такъ сказать насильственнаго) направленія мысли по требуемому пути. Въ концѣ концовъ объ истинѣ въ субъективномъ смыслѣ, объ убѣдительности или неубѣдительности извѣстнаго положенія или разсужденія, рѣшаетъ не «логика», а чувство, эмоціональные факторы. Въ частности, если мысль движется по привычному пути и ощущается «гладкое» движеніе и удовольствіе, то теорія «правильна», если ощущается треніе и непріятное ощущеніе, то разсужденіе кажется неправильнымъ, а во всякомъ случаѣ мало убѣдительнымъ. Поэтому болѣе или менѣе прочно фиксированные умственные навыки предопредѣляютъ въ значительной степени не только будущіе продукты самостоятельнаго дѣйствія сложившагося механизма мышленія, но и отношеніе къ чужимъ теоріямъ, ихъ сортировку, принятіе или отрицаніе. Поэтому многимъ теоріямъ, въ особенности крупнымъ и сложнымъ системамъ идей, при всей ихъ научной доброкачественности, путь въ умы и сердца активнаго и господствующаго въ данное время поколѣнія ученыхъ закрытъ, если онѣ представляютъ не выводы на почвѣ установившихся интеллектуальныхъ навыковъ безъ ихъ измѣненія, а такіе умственные продукты, которые посягаютъ и на существующія умственныя привычки или требуютъ совершенно новыхъ по характеру своему движеній мысли. Конечно, наиболѣе живые, ясные и сильные умы способны въ сравнительно большой степени преодолѣвать такія препятствія и ориентироваться въ области новыхъ системъ идей. Въ отдѣльныхъ случаяхъ возможна даже довольно коренная реформа умственнаго склада и общаго міросозерцанія и сильное и прочное усвоеніе системы новыхъ элементовъ, — если пронзойдетъ сильное эмоціональное потрясеніе, крѣпко врѣзывающее новые пути мысли. Но въ общемъ все-таки остается правильнымъ положеніе, что болѣе или менѣе коренная научная реформа не можетъ разсчитывать на дѣйствующее во время опубликованія поколѣніе и можетъ ожидать полнаго успѣха лишь отъ поколѣнія, находящагося въ данное время въ «критическомъ періодѣ» умственнаго развитія.

3) Что касается этого послѣдняго возраста, то соединеніе сильной эмоціональной возбудимости и впечатлительности, свободы отъ прочно фиксированной умственной рутины и дѣйствія происходящаго въ это время процесса кристаллизаціи эмоціонально-интеллектуальнаго типа создаетъ весьма благодарную почву для успѣшнаго и прочнаго привитія новыхъ общихъ точекъ зрѣнія и новыхъ системъ идей, даже весьма широкаго размаха и высокаго полета. При этомъ слѣдуетъ, на основаніи изложенной теоріи, различать два пріема воздѣйствія: а) путемъ книги,

обходимо для надлежащаго воспріятія лекціи. Болѣе психологично, если можно такъ выразиться, было бы объясненіе, состоящее въ томъ, что здѣсь получается особое направленіе движенія т. н. апперцепціонной массы (включая сюда и эмоціональные элементы), приспособленіе ея къ апперцепціи и дѣйствію научныхъ мыслей и эмоцій. Вызывается же такое состояніе ассоціаціями соотвѣтственныхъ эмоцій и настроеній съ представленіями университетской аудиторіи, каѳедры, научной лекціи.

Подобныя же явленія замѣчаются и въ разныхъ другихъ областяхъ духовной жизни. Идущіе въ храмъ на молитву прихожане уже по дорогѣ, при приближеніи къ храму, испытываютъ особые психическіе процессы, которые можно охарактеризовать, какъ постепенное усиленіе религіознаго настроенія насчетъ другихъ эмоціональныхъ процессовъ; это настроеніе еще значительно усиливается, когда они уже находятся въ храмѣ, и достигаетъ зенита въ извѣстные моменты богослуженія. Совсѣмъ иной характеръ имѣетъ обычное настроеніе предъ началомъ бала, маскарада, концерта, театральнаго представленія. И опять различны настроенія тѣхъ, которые явились слушать оперетку или созерцать трагедію. И во всѣхъ этихъ и тому подобныхъ случаяхъ соотвѣтствующее природѣ предстоящихъ

б) путемъ лекцій. Первый пріемъ вообще даетъ болѣе трудное и слабое пониманіе и оставляетъ болѣе блѣдный слѣдъ. Что же касается лекцій, то онѣ, особенно въ области собственныхъ новыхъ идей даннаго ученаго, способны достигнуть очень сильной эмоціональной температуры и не только глубоко запечатлѣть новое научное міросозерцаніе, но и ассоціировать въ сердцахъ слушателей съ новыми идеями болѣе или менѣе сильныя научныя эмоціи на будущее время, такъ что изъ аудиторіи могутъ выйти не только вполнѣ посвященные и крѣпко убѣжденные адепты новаго ученія, но и люди, готовые съ большимъ жаромъ отстаивать, защищать и энергично пропагандировать дальше эти идеи. Сверхъ сего, какъ указано выше, здѣсь можетъ получиться духовное отчество, въ смыслѣ формировки общаго умственнаго склада учениковъ-поклонниковъ по образу и подобію умственнаго склада учителя.

Научное творчество само по себѣ великое, безсмертное дѣло. Плоды его живутъ и даютъ свѣтъ людямъ въ видѣ отдѣльныхъ идей и послѣ смерти автора. Но особенно сильной жизни идей и не только отдѣльныхъ идей, а въ извѣстномъ смыслѣ ученой личности своей и послѣ смерти, въ потомствѣ, можетъ достигнуть ученый въ томъ случаѣ, если онъ своимъ преподаваніемъ, на почвѣ сильной и одушевленной научной жизни, будетъ вовлекать въ эту жизнь слушателей и пріобрѣтетъ среди нихъ учениковъ въ полномъ и глубокомъ смыслѣ этого слова—духовныхъ дѣтей. Это безсмертіе особаго рода.

воспріятій настроеніе является важнымъ условіемъ успѣха и силы дѣйствія этихъ воспріятій. На настроеннаго «трагически» комическія тѣлодвиженія или шутки и остроты не оказываютъ надлежащаго комическаго дѣйствія, или онѣ даже шокируютъ и раздражаютъ его; но зато соотвѣтствующія настроенію воздѣйствія оказываютъ особенно сильное впечатлѣніе и имѣютъ особый эмоціональный и интеллектуальный успѣхъ. И вотъ, дѣйствіе университетскихъ лекцій, при прочихъ равныхъ условіяхъ, тѣмъ сильнѣе, чѣмъ выше престижъ университетской каѳедры; и обратно, оно тѣмъ слабѣе, чѣмъ меньше престижъ университетской каѳедры.

Ореолъ и престижъ университетской каѳедры вообще даетъ каждому представителю каѳедры крупный форъ, готовую силу для успѣха преподавательской дѣятельности.

Уже одно то обстоятельство, что данное лицо представляетъ университетскую каѳедру, создаетъ ему особый престижъ въ глазахъ учащихся; ему остается только не дискредитировать своего преподаванія и себя, чтобы сохранить надлежащее положеніе въ аудиторіи, чтобы продолжать пользоваться достаточнымъ авторитетомъ и уваженіемъ, и т. д. Если же онъ привноситъ еще отъ себя извѣстный плюсъ въ томъ же направленіи, то онъ можетъ легко занять весьма высокое положеніе въ аудиторіи, пріобрѣтать среди слушателей преданныхъ почитателей или даже восторженныхъ поклонниковъ и учениковъ въ высшемъ смыслѣ этого слова.

Уже одно то обстоятельство, что данныя сужденія и разсужденія излагаются профессоромъ съ каѳедры, придаетъ имъ, въ силу престижа университетской каѳедры и профессора, какъ такового, особый вѣсъ и особую цѣну въ глазахъ учащихся; это привлекаетъ слушателей въ аудиторію, создаетъ у собравшихся надлежащее серьезное научное настроеніе, помогаетъ слову науки возбуждать въ слушателяхъ глубокій научный интересъ и сосредоточенное вниманіе, поднимать энергію ихъ умственной дѣятельности и живость и силу оставленной этой дѣятельностью печати; лишь бы лекціи не отличались особыми отрицательными свойствами, отталкивающими студентовъ, уменьшающими число слушателей и гасящими готовый научный пылъ, онѣ будутъ имѣть надлежащее дѣйствіе въ аудиторіи. Если же онѣ привносятъ своею эмоціонально-интеллектуальною силою еще извѣстный плюсъ въ такую психику аудиторіи

въ свою пользу, то онѣ создадутъ себѣ весьма обильную аудиторію и будутъ легко приводить ее въ научное воодушевленіе или даже, по мѣрѣ силы своей, въ восторгъ и энтузіазмъ.

Выражаясь образно, можно сказать, что сама каѳедра, разъ она окружена извѣстнымъ престижемъ и ореоломъ, дѣлаетъ многое за профессора и для него и его лекцій. Совсѣмъ иное положеніе профессора, если каѳедра лишена престижа и ореола или даже дискредитирована въ глазахъ студенчества. Если профессоръ, какъ таковой, въ силу своего положенія, пользуется уваженіемъ и авторитетомъ въ аудиторіи, то не трудно быть уважаемымъ и авторитетнымъ профессоромъ, но если преподаватели, какъ таковые, встрѣчаютъ не вѣру и піэтетъ, а недовѣріе и холодно-скептическое отношеніе, то побороть это отношеніе и настроеніе и превратить его въ отношеніе вѣры и піэтета очень трудно. Довести до точки кипѣнія температуру, когда она и безъ того высока, не трудно, но, когда въ аудиторіи холодъ, разогрѣть ее очень трудно. Если студентовъ притягиваютъ лекціи, потому что это университетскія лекціи, то привлекать своими лекціями слушателей не трудно, но если университетскія лекціи, какъ таковыя, лишены престижа и притягательной силы, или даже встрѣчаютъ вообще недовѣріе и холодное отношеніе, то заставить все-таки студентовъ посѣщать лекціи, довести аудиторію до полноты и поддерживать такую посѣщаемость лекцій—очень трудно.

Отсюда видно, что, наряду съ заботою о надлежащихъ научныхъ качествахъ университетскаго преподаванія, однимъ изъ важныхъ элементовъ и требованій раціональной университетской политики является забота о надлежащемъ престижѣ университетской каѳедры.

Задача достиженія надлежащихъ и возможно высокихъ качествъ университетскаго преподаванія и задача повышенія престижа университетской каѳедры въ значительной степени по существу и средствамъ рѣшенія совпадаютъ другъ съ другомъ.

Какъ уже видно изъ предыдущаго изложенія, забота о надлежащихъ качествахъ университетскаго преподаванія сводится къ заботѣ о томъ, чтобы преподаваніе велось людьми, стоящими на высотѣ науки и преданными ей, живущими полной научной интеллектуально-эмоціональною жизнью, т. е. учеными въ полномъ и высокомъ смыслѣ этого слова. Но въ этомъ же состоитъ и главный и основной путь поднятія престижа уни-

верситетской каѳедры. Въ чемъ состоятъ законодательныя мѣры, путемъ которыхъ можно достигнуть удовлетворительнаго рѣшенія этихъ задачъ, будетъ указано въ другомъ мѣстѣ.

Но отчасти задача охраны и поднятія престижа университетской каѳедры имѣетъ и самостоятельный характеръ, требуетъ особыхъ соображеній и мѣръ. Сюда относятся отчасти положительныя мѣры, направленныя къ повышенію общественнаго положенія, независимости и почета профессорскаго званія; отчасти же дѣло идетъ, такъ сказать, объ отрицательныхъ мѣрахъ, объ устраненіи и предупрежденіи всего того, что̀ ведетъ къ умаленію и разрушенію авторитета и престижа университетской каѳедры и ея представителей.

Обильный матеріалъ для развитія и иллюстраціи этого положенія доставляетъ уставъ 1884 г. Можно сказать, что всѣ специфическія тенденціи и особенности этого устава и отдѣльныя мѣры, имъ введенныя, являются образцами и воплощеніями того, чего раціональная университетская политика, съ указанной и обоснованной выше точки зрѣнія, должна тщательнѣйшимъ образомъ избѣгать. Такъ, введеніе въ университетское дѣло политической тенденціи и даже, можно сказать, демонстративное выдвиженіе ея на первый планъ и подчиненіе ей научныхъ интересовъ, даже въ области распредѣленія каѳедръ, психологически неизбѣжно должно было нанести существенный ущербъ достоинству и престижу университетской каѳедры, какъ органа науки и только науки, возбуждая въ учащейся молодежи недовѣріе къ «офиціальной наукѣ» и искусственно усиливая престижъ и вліяніе разныхъ постороннихъ, внѣуниверситетскихъ ученій и ихъ представителей насчетъ авторитета и вліянія университетской каѳедры и представителей университетской науки. Цѣлая система мѣръ, направленныхъ къ униженію профессорскаго званія, а равно мѣры, способствовавшія появленію на каѳедрахъ лицъ, неспособныхъ поддерживать научное и нравственное достоинство университетской каѳедры, иногда даже лицъ съ весьма сомнительной нравственной репутаціей, съ своей стороны оказала существенное вліяніе въ томъ же направленіи.

Сюда, между прочимъ, относится и пониженіе научнаго ценза для доцентуры. Студенты вообще не различаютъ профессоровъ и приватъ-доцентовъ, признавая и называя и тѣхъ и другихъ одинаково профессорами, такъ что для охраны

должнаго научнаго и нравственнаго авторитета университетской каѳедры и профессуры необходима строгая нравственная и научная разборчивость не только при замѣщеніи каѳедръ, въ тѣсномъ смыслѣ, но и при предоставленіи права учить съ университетской каѳедры вообще.

XII.

Изъ предыдущихъ изслѣдованій видно, сколь ненаучны и далеки отъ истины ходячія представленія и разсужденія о лекціяхъ, о пассивномъ слушаніи студентовъ въ аудиторіи, и проч., и сколь драгоцѣнное средство пріобщенія къ высшему типу мышленія и облагороженія интеллекта могутъ представлять лекціи.

Мы подчеркиваемъ «могутъ», ибо мы отнюдь не утверждаемъ, будто лекціи, какъ таковыя, непремѣнно съ успѣхомъ прививаютъ слушателямъ навыки превосходнаго или хотя бы только удовлетворительнаго научнаго мышленія.

Изъ смысла данныхъ и выводовъ предыдущихъ психологическихъ изслѣдованій вытекаетъ, что успѣшное умственно-образовательное дѣйствіе лекцій зависитъ отъ наличности извѣстныхъ психическихъ условій, которыя могутъ и не быть на лицо.

Оставляя въ сторонѣ, во избѣжаніе излишнихъ повтореній, эмоціональныя условія, укажемъ здѣсь лишь на то обстоятельство, что по смыслу нашего основного тезиса о продѣлываніи слушателями такихъ же умозаключеній и иныхъ движеній мысли, какія происходятъ въ головѣ профессора, и объ ассимиляціи соотвѣтственныхъ манеръ мышленія, слушаніе лекцій можетъ быть весьма полезно, но можетъ быть и весьма вредно—по той простой причинѣ, что могутъ прививаться не только хорошія и превосходныя манеры и привычки мышленія, но и недостаточно удовлетворительныя и даже весьма плохія и злокачественныя. Лекціи, какъ таковыя, могутъ быть и бываютъ превосходнымъ образцомъ того, какъ слѣдуетъ вообще или въ данной научной области мыслить, какъ слѣдуетъ ставить даннаго рода вопросы, какъ ихъ рѣшать и т. д., но могутъ быть и бываютъ образцомъ и того, какъ не слѣдовало бы мыслить, какъ не слѣдовало бы ставить и рѣшать проблемъ данной категоріи и т. д. Первыя совершенствуютъ

мышленіе слушателей, прививаютъ надлежащую спеціальную технику мышленія, а вторыя портятъ интеллектъ слушателей, прививаютъ общія неудачныя интеллектуальныя привычки или плохую, или искаженную спеціальную технику.

Возможность и опасность результата послѣдняго рода, т. е. привитія искаженной, неудачной спеціальной техники мышленія, имѣютъ въ различныхъ наукахъ, смотря по ихъ характеру, различное значеніе, въ нѣкоторыхъ менѣе, въ другихъ болѣе серьезное или даже подчасъ весьма роковое значеніе (ср., напр., юридическія науки), но нигдѣ неудачное, неуклюжее, макулатурное мышленіе не можетъ быть источникомъ для ассимиляціи надлежащаго, хорошаго, совершеннаго мышленія.

На ряду съ вредными въ умственномъ отношеніи лекціями существуютъ безвредныя, но и безполезныя. Но есть и третій сортъ лекцій, или, правильнѣе, множество сортовъ лекцій различнѣйшихъ степеней цѣнности, отъ сравнительно скромной полезности мало выдающихся по своимъ дарованіямъ, но любящихъ свою науку и владѣющихъ ею ученыхъ, до величайшей, грандіозной цѣнности лекцій первоклассныхъ ученыхъ и геніальныхъ мыслителей (ср. о соотвѣтственномъ отношеніи массоваго опыта къ этому дѣлу выше, стр. 74 и сл.).

XIII.

Обыкновенно на лекцію смотрятъ какъ на устное сообщеніе научныхъ познаній, свѣдѣній. Поэтому всѣ согласны въ томъ, что лекціи были не только полезны, но и необходимы въ то время, когда еще не было печатныхъ учебниковъ, когда устные учебники-лекціи были единственными учебниками; но положеніе измѣнилось со времени распространенія книгопечатанія и появленія конкуррентовъ лекціямъ, въ видѣ печатныхъ учебниковъ; дальше мнѣнія расходятся и идетъ великій споръ о сравнительныхъ преимуществахъ этихъ конкуррентовъ и о полезности или излишествѣ лекцій при наличности печатныхъ учебниковъ.

Представленіе о лекціяхъ какъ объ устномъ сообщеніи научныхъ свѣдѣній и средствѣ обогащенія слушателей познаніями психологически вполнѣ естественно и понятно, но ни оно само, ни традиціонныя, связанныя съ нимъ, сужденія и споры не выдерживаютъ научной критики и должны быть признаны не-

доразумѣніями, покоящимися на отсутствіи научно-психологическаго изслѣдованія дѣла.

Лекціи (т. е. надлежащія, соотвѣтствующія своему назначенію лекціи) представляютъ отнюдь не сообщенія (по памяти или по печатному, или рукописному учебнику) рядовъ свѣдѣній для запоминанія ихъ слушателями, а, какъ обстоятельно обосновано выше, отраженіе работы научной мысли, вообще научнаго эмоціонально-интеллектуальнаго процесса для пріобщенія къ этому мышленію, вообще къ научной психикѣ, слушателей. Съ этой точки зрѣнія лекціи вовсе не конкуррентъ учебника, а учебникъ не конкуррентъ лекцій. Это двѣ существенно различныя вещи, имѣющія существенно различное назначеніе, и разсуждать и спорить о томъ, что лучше, лекціи или учебникъ, не имѣетъ разумнаго смысла. Фактически лекціи подчасъ дѣйствительно представляютъ не что иное, какъ сообщеніе рядовъ учебныхъ свѣдѣній для запоминанія ихъ слушателями и стремятся такимъ образомъ быть устными учебниками и конкуррентами печатныхъ. Но такія лекціи являются покушеніями съ негодными средствами.

Какъ лекціи, въ области своего надлежащаго назначенія и дѣйствія, не могутъ быть замѣнены чтеніемъ учебника,—такъ и учебникъ, въ области своего надлежащаго назначенія, не можетъ быть замѣненъ слушаніемъ лекцій и находится внѣ (разумной и сколько нибудь успѣшной) конкурренціи со стороны лекцій.

Тѣ массы положительныхъ свѣдѣній, которыя составляютъ необходимый элементъ научнаго вооруженія въ разныхъ спеціальныхъ областяхъ знанія, требуютъ работы запоминанія, заучиванія и, стало быть, повторенія, подчасъ многократнаго, доходящаго до десятковъ разъ, съ особыми психическими усиліями, направленными на укрѣпленіе въ памяти и съ внимательною провѣркою правильности запоминанія (ср. ниже). Это не «поэзія» и подчасъ, можетъ быть, очень непріятная сторона научно-учебнаго дѣла, но тѣмъ не менѣе безъ этого обойтись нельзя и въ университетѣ. Такъ какъ процессъ слушанія лекцій, очевидно, не есть и не можетъ быть такимъ процессомъ заучиванія, то и не можетъ быть серьезной рѣчи о томъ, чтобы слушаніе лекцій могло замѣнить ученіе по учебнику, и чтобы лекціи вообще были годнымъ средствомъ для тѣхъ цѣлей, для которыхъ существуютъ учебники и ученіе по нимъ. И это относится не только ко времени послѣ изобрѣтенія

книгопечатанія, но и ко времени до сего изобрѣтенія (тогда. между прочимъ, существовали рукописи и ихъ переписка. чтеніе лекцій комбинировалось съ диктованіемъ матеріала для заучиванія и т. д.).

Представляется даже страннымъ, какъ можетъ быть вообще споръ о сравнительныхъ учебныхъ достоинствахъ лекцій и учебника и какъ могутъ лекціи, представляемыя какъ средство сообщенія свѣдѣній, находить серьезныхъ и воодушевленныхъ поклонниковъ.

Психическая причина этого явленія состоитъ, слѣдуетъ думать, въ томъ, что инстинктивно (на основаніи безсознательнаго массоваго опыта и личнаго опыта тѣхъ, которымъ личныя лекціонныя неудачи не вселили антипатіи къ лекціямъ) чувствуется какая-то великая цѣнность лекцій и симпатія къ нимъ: не можетъ быть, чтобы противники этой прекрасной системы академическаго преподаванія были правы; что касается «пассивнаго положенія», то, «очевидно», на этой почвѣ спорить не приходится и слѣдуетъ признать, что этотъ недостатокъ лекцій требуетъ особаго корректива въ видѣ «практическихъ занятій»; остается искать несомнѣнно существующей (но точно не выясненной) цѣнности лекцій въ области сообщенія научныхъ свѣдѣній, въ каковомъ сообщеніи, вѣдь, и состоитъ это занятіе. И идетъ подъ давленіемъ интуитивной увѣренности въ неправотѣ противниковъ отыскиваніе всевозможныхъ «средствъ и преимуществъ», какими обладаетъ «живое слово» въ дѣлѣ сообщенія свѣдѣній. Весьма облегчается задача нахожденія такихъ «средствъ и преимуществъ» тѣмъ, что ее усматриваютъ въ указаніи особыхъ преимуществъ: количественныхъ («живое слово», которымъ можно въ часъ сообщить то, чего изъ книгъ не узнаешь и за годъ), и качественныхъ (новизна, рельефность, образность и т. п.) свойствъ того, что̀ говорится съ каѳедры. Но въ основѣ этого лежитъ существенное недоразумѣніе: проблему слѣдовало-бы ставить и рѣшать въ видѣ вопроса не о томъ, что̀ «сообщаетъ» профессоръ, а о томъ, что̀ «сообщается» въ видѣ остающихся, прочныхъ диспозицій, психическихъ «слѣдовъ» слушателямъ (проблема относится по существу къ «диспозитивной» психологіи). Ускользаетъ отъ вниманія это недоразумѣніе, вѣроятно, вслѣдствіе двусмысленности выраженія «сообщать» и т. п. («сообщать»=также доставлять владѣніе чѣмъ-либо).

Предыдущія замѣчанія не заключаютъ въ себѣ, впрочемъ, утвержденія, что лекціи совсѣмъ ничего не даютъ слушателямъ въ смыслѣ увеличенія прочнаго капитала знаній.

Напротивъ, какъ видно будетъ изъ дальнѣйшаго изложенія, нѣкоторые разряды познаній могутъ быть при извѣстныхъ условіяхъ «сообщены» слушателямъ не только въ смыслѣ моментальнаго акта сообщенія, а и въ смыслѣ прочнаго обогащенія диспозитивной психики. Но полезные результаты этого рода представляютъ лишь побочные и добавочные продукты процесса, имѣющаго иное образовательное назначеніе.

Въ этомъ смыслѣ слѣдуетъ понимать какъ сказанное выше, такъ и дальнѣйшія замѣчанія о вліяніи лекцій на капиталъ знанія слушателей.

XIV.

Для выясненія дѣйствія лекцій въ направленіи улучшенія состоянія познаній слушателей слѣдуетъ прежде всего различать: 1) положительныя и 2) отрицательныя цѣнныя познавательныя добычи, разумѣя подъ послѣдними очищеніе интеллекта (массы познавательныхъ диспозицій) отъ мусора разныхъ ложныхъ и поверхностныхъ представленій, мнѣній, убѣжденій, предразсудковъ и т. д.

Наука вообще изслѣдуетъ тотъ же окружающій насъ и нашъ внутренній міръ, относительно коего у насъ и помимо науки создается масса разныхъ представленій, мнѣній и убѣжденій.

Значительная часть такихъ внѣ-научныхъ интеллектуальныхъ образованій (особенно, напр., въ области духовной, общественной, экономической, государственной жизни и т. п.) представляетъ не познавательное золото, а негодный и подчасъ зловредный мусоръ, очищеніе отъ коего весьма цѣнно.

Даже весьма крѣпко укорененныя ложныя и поверхностныя по содержанію мнѣнія, ошибочныя и наивныя убѣжденія могутъ быть поколеблены и окончательно разрушены однократною аргументаціею, при извѣстной ея интеллектуальной и эмоціональной силѣ и внушительности (особенно, если она исходитъ отъ авторитетнаго и уважаемаго лица, и нѣтъ почвы для подозрѣнія побочныхъ тенденцій).

Изъ этихъ простыхъ и не требующихъ болѣе обстоятельнаго объясненія положеній слѣдуетъ, что лекціи способны

приносить слушателямъ серьезную пользу путемъ очищенія ихъ міросозерцанія и интеллекта вообще отъ разныхъ недоброкачественныхъ элементовъ, отъ умственнаго мусора.

Изъ тѣхъ же положеній видно, каковы условія успѣшнаго дѣйствія лекцій въ этомъ направленіи; въ частности, напр., изъ нихъ вытекаетъ важность свободы и независимости отъ «видовъ правительства» и т. п. университетскаго преподаванія и преподавателей, а равно престижа университетской каѳедры, и въ данной области (ср. выше, стр. 281).

Сложнѣе и труднѣе вопросъ о дѣйствіи лекцій въ области обогащенія интеллекта слушателей новыми положительными познаніями.

XV.

Для научнаго выясненія дѣйствія лекцій въ направленіи сообщенія прочныхъ положительныхъ научныхъ познаній (подлежащихъ диспозицій) слѣдуетъ, въ свою очередь, различать двѣ категоріи знаній.

Нѣкоторыя знанія (напр., знаніе, такъ называемыхъ въ юриспруденціи, чисто позитивныхъ, т. е. находящихся внѣ логической связи съ общими принципами права, постановленій закона, знаніе исключеній изъ какого либо правила грамматики, знаніе именъ острововъ извѣстнаго архипелага, монарховъ извѣстной династіи, костей или мускуловъ руки...) не вытекаютъ логически изъ какихъ либо другихъ знаній, вообще находятся внѣ логической связи другъ съ другомъ и съ другими знаніями. Мы можемъ назвать ихъ, пользуясь аналогично терминомъ юристовъ, чисто позитивными или просто позитивными знаніями.

Другія знанія (напр., знанія, представляющія дедуктивные выводы изъ болѣе общихъ знаній, или, наоборотъ, индуктивныя обобщенія на основаніи болѣе частныхъ знаній, знанія, указывающія причины извѣстныхъ явленій путемъ подведенія ихъ подъ соотвѣтствующій законъ природы, знаніе извѣстныхъ правилъ поведенія, какъ разумныхъ средствъ для извѣстной цѣли на основаніи знаній причинныхъ зависимостей и т. п.) имѣютъ противоположный характеръ и могутъ быть названы логическими или раціональными знаніями.

Дѣленія этого не слѣдуетъ, впрочемъ, понимать въ томъ смыслѣ, чтобы одни познанія имѣли исключительно и абсо-

лютно позитивный, а другія исключительно раціональный характеръ. Есть знанія, въ которыхъ сочетаются позитивные и раціональные элементы, при чемъ степень преобладанія тѣхъ или другихъ элементовъ можетъ быть весьма различная.

Напр., если выяснена причина самого бытія извѣстныхъ явленій, но не выяснена данная особая форма ихъ бытія, количественныя или иныя свойства и отношенія и т. п., то соотвѣтственное знаніе является отчасти раціональнымъ, отчасти позитивнымъ, тѣмъ болѣе позитивнымъ, чѣмъ болѣе элементовъ, эмпирически извѣстныхъ, но причинно не объясненныхъ. Извѣстное положеніе, индуктивно обоснованное на почвѣ болѣе частныхъ положеній, но не могущее быть дедуктивно выведеннымъ изъ болѣе общихъ положеній, имѣетъ менѣе раціональный характеръ, чѣмъ положеніе, которое представляется не только индуктивно обоснованнымъ обобщеніемъ, но и дедуктивнымъ выводомъ изъ болѣе общихъ истинъ, и т. д.

Далѣе, слѣдуетъ отмѣтить, что позитивный или раціональный характеръ знаній и степень ихъ раціональности не есть нѣчто неизмѣнное и для всѣхъ однообразное. Чисто позитивное знаніе можетъ превратиться въ раціопальное, раціонализироваться, если оно приводится въ связь съ другими знаніями, и степень раціонализаціи можетъ съ теченіемъ времени увеличиваться. Можетъ быть и обратное явленіе: знаніе, бывшее прежде раціональнымъ, лишается этого характера, позитивируется. Такой познавательный регрессъ происходитъ въ широкихъ размѣрахъ въ области нѣкоторыхъ категорій правилъ человѣческаго поведенія. Безчисленныя правила, касающіяся разныхъ обрядовъ, формъ, церемоній представляютъ правила поведенія, соблюдаемыя по традиціи, по обычаю, безъ пониманія ихъ разумнаго смысла, бывшаго когда то, для отдаленныхъ предковъ, понятнымъ.

Несмотря на существованіе отдѣльныхъ случаевъ и даже цѣлыхъ областей позитиваціи знаній, въ исторіи рѣшительно преобладаетъ процессъ раціонализаціи, и въ этомъ главнымъ образомъ состоитъ прогрессъ человѣческаго знанія и—великая заслуга науки. Идеальнымъ состояніемъ была бы полная и всесторонняя раціонализація знанія; но такое знаніе было бы божественнымъ, а не человѣческимъ, т. е. для человѣческой науки это—недостижимый идеалъ (изложеніе основаній этого положенія потребовало бы здѣсь слишкомъ много мѣста). Рѣчь

можетъ идти лишь о все большемъ приближеніи къ такому идеалу. Теперь мы еще очень далеки отъ него, и наукѣ приходится имѣть дѣло со множествомъ ирраціональныхъ, позитивныхъ элементовъ знанія.

Степень раціонализаціи знанія измѣнчива не только съ точки зрѣнія коллективной исторіи человѣческаго знанія, но и съ индивидуальной точки зрѣнія. Знаніе малыхъ дѣтей, подобно коллективному знанію на болѣе примитивныхъ ступеняхъ развитія, имѣетъ главнымъ образомъ позитивный, мало раціонализированный характеръ. Съ возрастомъ раціонализаціи знанія вообще ростетъ (при чемъ, впрочемъ, не исключены остановки этого роста и даже регрессъ, не только въ старческомъ возрастѣ) и достигаетъ у различныхъ индивидовъ различнѣйшихъ максимальныхъ высотъ, смотря по степени и характеру образованія, по образу жизни, направленію «интересовъ» и т. д.

Достиженіе такой раціонализаціи индивидуальнаго знанія, какая достигнута въ данное время въ наукѣ, и даже относительно большое приближеніе къ такой раціонализаціи возможно въ наше время лишь въ извѣстной, сравнительно весьма ограниченной области знанія *). Даже относительно ученыхъ, о которыхъ говорится, что они находятся вполнѣ на уровнѣ своей науки, вполнѣ владѣютъ ею, отнюдь не слѣдуетъ думать, будто они могутъ быть во всей области своей науки обладателями столь всесторонне и глубоко раціонализированнаго, столь обстоятельно обоснованнаго, многосторонне освѣщеннаго и т. д. знанія, какое достигнуто «наукою» (т. е. совокупностью лучшихъ знатоковъ разныхъ вѣтвей и развѣтвленій данной науки; ср. выше, о наукѣ).

Хотя такимъ образомъ фактически границы между позитивными и раціональными знаніями не имѣютъ абсолютнаго и неподвижнаго характера, тѣмъ не менѣе принципіальное различеніе тѣхъ и другихъ знаній важно и цѣнно съ различныхъ точекъ зрѣнія. Позитивныя и раціональныя знанія—весьма различныя величины какъ съ точки зрѣнія ихъ познавательной

*) Иное положеніе дѣла въ этомъ отношеніи было въ древности. Древніе «философы», а по крайней мѣрѣ нѣкоторые изъ нихъ, напр., Аристотель, могутъ быть безъ существенно большой погрѣшности названы обладателями «философіи», а подъ философіей въ смыслѣ древнихъ грековъ слѣдуетъ разумѣть именно наличную систему научно-раціонализированнаго знанія.

природы и цѣнности, какъ таковыхъ, такъ и съ точки зрѣнія прикладной, утилитарной, а равно и съ точки зрѣнія генетической, съ точки зрѣнія методовъ добыванія, и т. д.

Насъ здѣсь интересуетъ лишь дидактическая сторона дѣла, и съ этой точки зрѣнія слѣдуетъ сказать, что и въ области дидактики установленное различіе заслуживаетъ серьезнѣйшаго вниманія. Дѣло въ томъ, что усвоеніе позитивныхъ и раціональныхъ элементовъ знанія представляетъ существенно различные учебно-психическіе процессы и требуетъ различныхъ условій и средствъ для своего успѣха.

Въ гимназіи, помнится, мы различали знанія, которыя для своего усвоенія требуютъ пониманія, и знанія, для усвоенія коихъ требуется «зубреніе», «долбленіе» и т. п.

Это—на опытѣ основанная и не лишенная мѣткости характеристика различныхъ процессовъ ученія, области примѣненія коихъ вообще соотвѣтствуютъ различію позитивныхъ и раціональныхъ элементовъ знанія.

Неизбѣжнымъ условіемъ и основою усвоенія раціональныхъ знаній, какъ таковыхъ, является удачное совершеніе со стороны усваивающаго тѣхъ логическихъ процессовъ, которые ведутъ отъ однихъ знаній къ другимъ, которые устанавливаютъ связь ихъ другъ съ другомъ, напр., того дедуктивнаго умозаключенія, по которому данное знаніе связано съ опредѣленною общею истиною, какъ логически неизбѣжное слѣдствіе ея. Если пытающемуся усвоить данное раціональное знаніе этихъ логическихъ движеній совершить не удалось, то въ его психикѣ и не произойдетъ установленія («уразумѣнія») соотвѣтственной логической связи, и соотвѣтственные элементы знанія будутъ имѣть въ его психикѣ не раціональный, а позитивный характеръ и могутъ быть усвоены лишь какъ позитивныя знанія, т. е. не такъ, какъ слѣдуетъ.

Отсюда вытекаетъ, что усвоеніе раціональныхъ знаній можетъ встрѣчать болѣе или менѣе серіозныя или даже непреодолимыя препятствія, не существующія въ области усвоенія чисто позитивныхъ знаній и состоящія въ томъ, что при данномъ уровнѣ интеллектуальныхъ силъ и логическаго умѣнія соотвѣтствующія движенія оказываются слишкомъ трудными, требуютъ крайняго умственнаго напряженія, удаются лишь съ трудомъ послѣ ряда попытокъ или и совсѣмъ не удаются, несмотря на все усердіе и изнурительное напряженіе.

Будучи источникомъ затрудненій въ одномъ направленіи, раціональный характеръ знаній является за то существеннымъ облегченіемъ ихъ усвоенія въ другомъ направленіи.

А именно, разъ логическая связь даннаго знанія съ другими уяснена, т. е. соотвѣтственные, связывающіе логическіе процессы успѣшно продѣланы (и соотвѣтственные «пути въ мозгу» проведены), то этимъ данное знаніе приведено въ такую связь съ другими знаніями (съ «апперцепціонною массою», съ существующею системою мыслительныхъ диспозицій), которая соотвѣтствуетъ природѣ мышленія, естественнымъ сочетаніямъ и переходамъ сужденій (напр., переходамъ отъ общихъ сужденій къ «вытекающимъ» изъ нихъ частнымъ, отъ частнаго къ объединяющему ихъ общему), и существенно облегчаетъ воспроизведеніе въ будущемъ соотвѣтственныхъ сужденій, т. е. усвоеніе соотвѣтственныхъ знаній.

Результатомъ удачнаго установленія логической связи, удачнаго логическаго обоснованія даннаго знанія, бываетъ подчасъ то, что воспріявшему потомъ кажется, будто соотвѣтственное положеніе «само собою разумѣется», и онъ и прежде полагалъ такъ же, иначе и думать не могъ, и т. п. Особенно продукты ума геніальныхъ мыслителей дѣйствуютъ часто на воспринимающихъ такъ, что они послѣ воспріятія представляются постояннымъ, органическимъ элементомъ нашего интеллектуальнаго я, а не чѣмъ то постороннимъ, прежде не бывшимъ, извнѣ привнесеннымъ и могущимъ быть утеряннымъ, забытымъ.

Въ этихъ случаяхъ особенно сильно и успѣшно проявляется свойственная раціональнымъ знаніямъ тенденція укрѣпленія путемъ логической ассимиляціи, путемъ введенія въ надлежащую мыслительную связь съ другими знаніями и ихъ системами.

Иной характеръ имѣетъ усвоеніе чисто позитивныхъ знаній. Оно не предполагаетъ исполненія тѣхъ мыслительныхъ работъ, необходимость коихъ иногда затрудняетъ или даже дѣлаетъ невозможнымъ усвоеніе раціональныхъ знаній, но за то усвоеніе этихъ знаній не встрѣчаетъ поддержки и облегченія въ формѣ установленія логической связи. Это область того способа ученія, который характеризуется школьнымъ жаргономъ, какъ «зубреніе», «зазубриваніе», «долбленіе», «вдалбливаніе», на другихъ языкахъ: «кованіе», «вковываніе», «вбиваніе» и т. д.

Подобно тому, какъ прикрѣпленіе предметовъ происходитъ иногда путемъ привязыванія къ другимъ, иногда путемъ вби-

ванія, вколачиванія, укрѣпленіе знаній происходитъ иногда путемъ логическаго связыванія съ другими, иногда путемъ особенно крѣпкаго отдѣльнаго запечатлѣнія въ памяти, путемъ «вбиванія», «вдалбливанія».

Примѣняя психо-физіологическую теорію «слѣдовъ въ мозговомъ веществѣ», объ усвоеніи раціональныхъ знаній можно было бы сказать, что здѣсь происходитъ обогащеніе сѣти такихъ путей нервныхъ разрядовъ, которые соотвѣтствуютъ логическимъ связямъ сужденій и переходамъ отъ однихъ къ другимъ, а объ усвоеніи чисто позитивныхъ знаній, что здѣсь происходитъ долбленіе глубокихъ ямъ, отдѣльныхъ углубленій (и ихъ рядовъ, см. ниже) въ мозговомъ веществѣ внѣ сѣти логическихъ путей.

Впрочемъ, что̀ происходитъ съ «мозговымъ веществомъ» въ случаѣ «долбленія», это намъ неизвѣстно и столь же не доступно опытному познанію, какъ и физіологическіе процессы, соотвѣтствующіе умозаключеніямъ и т. д. Доступна изслѣдованію и опытному познанію (а именно интроспективному наблюденію, самонаблюденію) лишь психологическая сторона дѣла.

Съ этой точки зрѣнія можно констатировать, что въ основѣ меморативнаго заучиванія лежитъ внутреннее воспроизведеніе того, что́ требуется заучить, запомнить, съ особыми усиліями, направленными на запоминаніе. Причемъ обыкновенно недостаточно одного такого психическаго акта, а требуется многократное однообразное его повтореніе, подчасъ терпѣливое продолжительное «ковапіе», «зубреніе».

Среди чисто позитивныхъ знаній можно различать знанія отдѣльныхъ единичныхъ данныхъ и знанія болѣе или менѣе длинныхъ чисто позитивныхъ рядовъ данныхъ, напр., знаніе всѣхъ извѣстныхъ видовъ животныхъ, растеній, химическихъ соединеній и т. п. извѣстнаго болѣе обширнаго класса, знаніе анатомическихъ составныхъ частей извѣстнаго организма или какого либо органа съ ихъ техническими названіями, знаніе рядовъ послѣдовательныхъ по мѣсту или по времени историческихъ или географическихъ данныхъ, напр., именъ и годовъ царствованія монарховъ извѣстной династіи, провинцій извѣстной страны, знаніе всѣхъ извѣстныхъ фармакологическихъ свойствъ разныхъ веществъ, всѣхъ условій примѣненія извѣстнаго юридическаго или иного правила, всѣхъ исключеній изъ извѣстнаго юридическаго, грамматическаго правила, и проч. и

проч. Какъ уже видно изъ намековъ, содержащихся въ этихъ примѣрахъ, количество коихъ можно было бы умножить ad libitum, разныя науки въ качествѣ учебныхъ предметовъ кишатъ отъ позитивныхъ рядовъ, и позитивные элементы многихъ учебныхъ предметовъ (особенно въ области естествознанія) представляютъ главнымъ образомъ системы длинныхъ позитивныхъ рядовъ.

Какъ, съ другой стороны, всякому учившемуся извѣстно по личному опыту, и всякимъ можетъ быть вновь констатировано экспериментальнымъ путемъ, усвоеніе болѣе или менѣе длиннаго позитивнаго ряда, даже такое только усвоеніе, чтобы его можно было воспроизвести тотчасъ, а тѣмъ болѣе такое, чтобы воспроизведеніе его могло удасться и по истеченіи мѣсяца, года или даже нѣсколькихъ лѣтъ, совершенно немыслимо безъ многократнаго однообразнаго повторенія, безъ продолжительнаго терпѣливаго «долбленія».

Слова «долбленіе», «зубреніе» и т. п. выраженія школьнаго жаргона не имѣютъ права гражданства въ литературѣ и то, что этими выраженіями удачно обозначается, не считается нормальнымъ, полезнымъ, хорошимъ дѣломъ, а представляется какъ бы чѣмъ то недостойнымъ, пошлымъ, жалкимъ, а во всякомъ случаѣ чѣмъ то такимъ, чего не слѣдуетъ другимъ рекомендовать, и чѣмъ тому, кто этимъ занимается, лучше не хвалиться,—нѣчто въ родѣ тайнаго порока. Во всякомъ случаѣ, напр., студенту, а тѣмъ болѣе, напр., готовящемуся къ магистерскому или докторскому экзамену заниматься «зубреніемъ»—совершенно неприличное, невозможное дѣло. Они только «читаютъ».

Это общераспространенная—конвенціональная ложь.

Но подчасъ эта ложь принимается за истину и порождаетъ разныя заблужденія, въ литературѣ, напр., ложную постановку вопроса о пріобрѣтеніи знаній въ области самообразованія, университетскаго и иного школьнаго образованія, вопроса о значеніи лекцій и т. п., и въ жизни; напр., на магистерскій экзаменъ въ факультетъ нерѣдко являются люди съ добросовѣстнымъ убѣжденіемъ, что они сдѣлали требуемое, потому что много «читали»; выучить же, какъ слѣдуетъ быть, извѣстные ряды элементарныхъ позитивныхъ свѣдѣній имъ не пришло въ голову; «зубреніе» и магистерскій экзаменъ несовмѣстимыя вещи и странное сопоставленіе. Случаются и сту-

денты, которые наивно вѣрятъ, будто для экзамена достаточно «внимательно читать» рекомендуемое пособіе, а «зубрить» въ университетѣ не полагается и неприлично.

Въ виду этого считаю не лишнимъ подчеркнуть, что «зубреніе» не только не неразумное, а наиболѣе и даже единственно разумное средство для надлежащаго усвоенія рядовъ и системъ позитивныхъ научныхъ свѣдѣній и при томъ не только для школьниковъ но и для студентовъ, для взрослыхъ людей, желающихъ серіозно заниматься самообразованіемъ, для магистрантовъ и даже для ученыхъ, поскольку у нихъ есть требующіе устраненія пробѣлы позитивныхъ свѣдѣній въ области своей науки или сосѣднихъ областяхъ.

Чтеніе же, какъ таковое, даже чтеніе множества научно-литературныхъ произведеній, не есть наиболѣе разумное средство для этой цѣли, даже совсѣмъ неподходящее, негодное средство. При извѣстномъ, разумномъ выборѣ матеріала для чтенія (см. ниже) послѣднее слѣдуетъ признать хорошимъ средствомъ для совершенствованія мышленія, а равно для обогащенія ума раціональными знаніями и для раціонализаціи имѣющихся массъ знанія. И для этихъ цѣлей, въ частности раціонализаціи знаній, полезно чтеніе разныхъ авторовъ, ознакомленіе съ различными точками зрѣнія на одни и тѣ же вопросы, и различными ихъ освѣщеніями, съ различными аргументаціями и контраргументаціями и т. д. Этимъ достигается лучшая, болѣе многосторонняя и глубокая раціонализація знанія; этимъ и самыя знанія лучше укрѣпляются, болѣе интимно и органически ассимилируются съ прочею апперцептивною массою, пріобрѣтая логическія связи въ различныхъ направленіяхъ, получая новыя развѣтвленія своихъ логическихъ корней и вѣтвей. Но поскольку дѣло идетъ не о раціональныхъ знаніяхъ, общихъ принципіальныхъ точкахъ зрѣнія, началахъ, теоріяхъ и т. д., а о чисто позитивныхъ рядахъ и ихъ системахъ, составляющихъ необходимый элементъ научнаго вооруженія въ данной области знанія, то и десятки лѣтъ чтенія и ознакомленія съ произведеніями многихъ десятковъ писателей не дастъ того, что́ требуется, и чего можно сравнительно весьма легко достигнуть съ помощью болѣе подходящаго средства—а именно, съ помощью «зубренія», заучиванія соотвѣтственнаго позитивнаго научнаго остова знаній—по одному какому либо подходящему пособію.

Мы подчеркиваемъ «одному», ибо множественность источниковъ здѣсь не только не полезное, а помѣха успѣху, вредное дѣло. Какъ многократное нанесеніе недостаточно сильныхъ и сочныхъ фотографическихъ или иныхъ изображеній на одну и ту же основу даетъ, смотря по тожественности или нетожественности изображеній, болѣе сочное и ясное или же, напротивъ, расплывчатое и неясное изображеніе, такъ и «кованіе», «долбленіе» для отчетливости и глубины «слѣда» должно быть многократнымъ запечатлѣніемъ одного и того же, въ одной и той же формѣ, въ одномъ и томъ же порядкѣ. Если, напр., взять для экспериментальной провѣрки этого положенія какой либо чисто позитивный рядъ, напр., 20 или 30 словъ, представляющихъ извѣстное исключеніе изъ извѣстнаго правила, раздѣлить его наудачу на двѣ половины, на два ряда по 10 или 15 словъ, и попробовать выучить первую половину ряда въ разъ избранномъ, опредѣленномъ порядкѣ, а вторую безъ такого опредѣленнаго порядка или съ измѣненіями порядка, то можно легко убѣдиться, что усвоеніе второй половины ряда для воспроизведенія потребуетъ значительно большей работы, чѣмъ первой (и результатъ второго ученія скорѣе забудется, чѣмъ перваго). То же относится и къ отдѣльнымъ, болѣе или менѣе сложнымъ позитивнымъ свѣдѣніямъ и къ ихъ системамъ, рядамъ рядовъ и т. п.

Презрительное отношеніе къ зубренію, соотвѣтствующая общепринятая конвенціональная ложь, литературное и житейское укрывательство и т. д., объясняются психологически слѣд. образомъ.

Мы видѣли выше (стр. 292), что усвоеніе раціональныхъ знаній предполагаетъ успѣшное исполненіе необходимыхъ для уразумѣнія логической связи движеній мысли. Если это не удается, то невозможно и усвоеніе даннаго раціональнаго знанія какъ такового. Но что будетъ въ томъ случаѣ, если учащагося кто-либо (напр., неразумный учитель) или что либо (напр., страхъ провала на экзаменѣ) заставляетъ во что бы то ни стало выучить данный урокъ, соотвѣтственную часть учебника или т. п.? Тогда бѣдная жертва будетъ въ состояніи необходимости усвоить позитивный рядъ: аргументація, посылки, выводы теряютъ для того, кто не смогъ совершить соотвѣтственныхъ умозаключеній, характеръ аргументовъ, посылокъ, выводовъ и т. д., а пріобрѣтаютъ ха-

рактеръ ряда слѣдующихъ другъ за другомъ, но логически другъ съ другомъ не связанныхъ положеній, т. е. позитивнаго ряда положеній. Какъ и другіе, нормальные, позитивные ряды, и такіе, ненормальные, нелѣпые позитивные ряды требуютъ для усвоенія зубренія и при томъ довольно точнаго вызубриванія подчасъ длинныхъ разсужденій; ибо при непониманіи существа дѣла неизвѣстно, что можно пропустить, измѣнить, чего нельзя пропустить и т. д. Въ данномъ случаѣ зубреніе дѣйствительно нелѣпое по существу занятіе, заслуживающее, впрочемъ, не насмѣшки, а сожалѣнія. Чѣмъ чаще и въ большемъ размѣрѣ такая ненормальная субъективная позитивація раціональныхъ знаній и ученія происходитъ, тѣмъ болѣе она входитъ въ привычку, и эта привычка подчасъ такъ укрѣпляется, что учащійся впредь не можетъ и не умѣется учиться иначе. Это ведетъ къ весьма роковымъ результатамъ, къ отвращенію къ наукѣ и ученію, къ остановкѣ нормальнаго умственнаго развитія и умственному тупѣнію, а подчасъ отзывается и на характерѣ, вызываетъ озлобленіе и т. п., не говоря уже о страданіяхъ, переживаемыхъ такими жертвами ненормальныхъ обстоятельствъ, ведущихъ иногда въ концѣ концовъ къ самоубійству.

Proton pseudos заключается иногда въ неразумномъ стремленіи со стороны родителей, а иногда и самихъ учащихся добиваться во что бы то ни стало извѣстнаго диплома, извѣстной карьеры, несмотря на неспособность, вмѣсто избранія иного пути, на которомъ бы данный индивидъ могъ подвизаться съ успѣхомъ и съ пользою для себя и для общества. Чаще причина коренится не въ прирожденной неспособности, а въ преждевременности даннаго ученія по возрасту, точнѣе по стадіи естественнаго интеллектуальнаго развитія (у однихъ индивидовъ извѣстныя стадіи развитія наступаютъ раньше, у другихъ позже), или по степени дидактической подготовки. И здѣсь не малую роль играетъ неразуміе родителей или самихъ учащихся, ихъ школьно-карьерная поспѣшность, боязнь «потери» года, соотвѣтственное психическое давленіе на дѣтей со стороны родителей и т. д. Для многихъ «потеря» года была бы великимъ выигрышемъ на слѣдующіе годы ученія и на всю жизнь. Въ послѣднее время замѣчается у насъ усиленіе поступленія умственно слишкомъ слабыхъ, незрѣлыхъ въ университетъ, и въ то же время имѣется въ виду превратить 8-лѣтній гимназиче-

скій курсъ въ 7-лѣтній; не усилитъ ли это, довольно существенное, пониженіе возраста поступленія въ университетъ явленія ненормальной позитиваціи раціональныхъ знаній въ университетѣ и связанныя съ этимъ послѣдствія?

Есть еще и другія причины, способствующія распространенію ненормальнаго зубренія и заведенію соотвѣтствующихъ вредныхъ привычекъ у учащихся: чрезмѣрное обременение учащихся чисто позитивными элементами знанія насчетъ развивающихъ мышленіе раціональныхъ элементовъ, сведеніе преподаванія къ задаванію уроковъ по учебнику и грозному экзаменованію, ненормальные пріемы спрашиванія, заставляющіе учащихся для обезопасенія себя противъ придирокъ заучивать и воспроизводить точную копію изложенія учебника, отчасти неизбѣжный, но отчасти излишній сухой догматизмъ учебниковъ и т. д.

Какъ бы то ни было, на ряду съ нормальнымъ и необходимымъ весьма распространено въ школахъ ненормальное, вредное и нелѣпое зубреніе, и оно опредѣляетъ направленіе и характеръ массовыхъ представленій о соотвѣтственномъ пріемѣ усвоенія знаній вообще. Къ тому же преобладаніе зубренія замѣчается чаще всего и въ наибольшей степени со стороны наиболѣе слабыхъ въ умственномъ отношеніи индивидовъ; отсюда ассоціація представленія этого способа ученія съ представленіемъ неразвитости, тупости... И получается огульное порицаніе и отрицаніе зубренія, какъ чего то нелѣпаго и долженствующаго быть всегда замѣняемымъ какимъ то инымъ, яко-бы единственно нормальнымъ и вездѣ приложимымъ способомъ ученія, вмѣсто пониманія, что дѣло идетъ о различныхъ способахъ усвоенія, соотвѣтствующихъ различнымъ видамъ знаній, вмѣсто раціональной борьбы противъ зубренія тамъ, гдѣ противъ него можно и слѣдуетъ бороться, и т. д.

Какъ вездѣ въ области умственной (и не только умственной) дѣятельности, такъ и въ области усвоенія знаній, въ томъ числѣ и чисто позитивныхъ знаній, на ряду съ волею дѣйствуютъ и имѣютъ значенія и эмоціи. Можно различать двоякую форму и двоякую роль этого фактора:

1. Общее эмоціональное настроеніе, эмоціональное состояніе духа, на почвѣ котораго происходитъ воспріятіе и усвоеніе

знаній. Легкость и успѣшность ученія, какъ логическаго, раціональнаго, такъ и чисто меморативнаго (зубренія), въ значительной степени повышается при однихъ эмоціональныхъ состояніяхъ, понижается при другихъ. Состояніе эмоціональной безжизненности, апатіи, скуки, «неохоты» весьма затрудняетъ усвоеніе, и ученіе при такихъ эмоціональныхъ условіяхъ оставляетъ слабыя и нежизнеспособныя познавательныя диспозиціи. Эмоціонально-бодрое и энергичное учебное настроеніе дѣйствуетъ въ противуположномъ направленіи, и чѣмъ выше эмоціональная температура ученія, тѣмъ легче и быстрѣе оно подвигается и тѣмъ лучше ceteris paribus продуктъ [1]).

2. Отъ общаго эмоціональнаго фона ученія слѣдуетъ отличать особыя эмоціональныя движенія, возбуждаемыя особымъ содержаніемъ того или иного воспринимаемаго новаго свѣдѣнія. Если говорится, что такое то сообщеніе насъ «поразило», «удивило», «особенно заинтересовало» и проч., то эти и т. п. выраженія являются показателями наличности особаго эмоціональнаго движенія, вызваннаго содержаніемъ воспринятаго. Эмоціональные факторы этого рода могутъ замѣнять волевыя усилія, направленныя на глубокое запечатлѣніе, крѣпкое запоминаніе отдѣльныхъ свѣдѣній: эмоціональный ударъ замѣняетъ умышленное, волевое вбиваніе въ дѣлѣ углубленія «слѣда»;

---

[1]) Такъ какъ, съ другой стороны, зубреніе, особенно заучиваніе болѣе или менѣе длинныхъ позитивныхъ рядовъ, занятіе—само по себѣ мало способное прельщать, увлекать и воодушевлять, то весьма важно, чтобы существовалъ или былъ искусственно созданъ какой либо особый эмоціональный стимулъ охотнаго и энергичнаго ученія, симпатія и уваженіе къ изучаемой наукѣ, сознаніе важности и необходимости эвентуально преодолѣть свою неохоту и энергично взяться за дѣло (здѣсь можетъ помочь самовнушеніе) и т. п.

Между прочимъ, замѣчательный подъемъ степени легкости и быстроты меморативнаго усвоенія достигается въ экзаменное время по мѣрѣ приближенія экзамена и роста предъ-экзаменной эмоціональной температуры и «зубрильнаго азарта». И несомнѣнно экзаменное время въ университетахъ и другихъ школахъ—съ точки зрѣнія пріобрѣтенія, укрѣпленія и систематизаціи позитивныхъ свѣдѣній—далеко не непродуктивное время. Но, съ другой стороны, экзаменное настроеніе и ученіе имѣетъ и свои темныя стороны съ дидактической точки зрѣнія. Экзамено-зубрильный азартъ ведетъ къ тому своеобразному, съ психологической точки зрѣнія, явленію, что даже и способные и вполнѣ понимающіе логическіе, раціональные элементы изучаемаго усваиваютъ ихъ тѣмъ не менѣе главнымъ образомъ поверхностно-меморативно, какъ нѣчто позитивное, какъ такое, что надо наскоро запомнить, какъ оно есть, для предстоящаго отвѣта на экзаменѣ, но логически безраз-

при содѣйствіи эмоціи знаніе «само» (безъ усилій съ нашей стороны) «врѣзывается», запечатлѣвается въ памяти, тѣмъ глубже врѣзывается и на болѣе продолжительное время запечатлѣвается въ памяти, чѣмъ сильнѣе ударъ эмоціональной молніи. Этотъ факторъ опредѣляетъ въ жизни, которыя изъ тысячъ ежедневно воспринимаемыхъ нами позитивныхъ данныхъ останутся въ памяти, а которыя исчезнутъ, и насколько крѣпко врѣжутся въ памяти тѣ, сравнительно немногіе, факты среди тысячъ другихъ, которые были восприняты нами не безразлично, а съ эмоціональнымъ оживленіемъ или волненіемъ; въ житейскомъ подборѣ и укрѣпленіи свѣдѣній интересующій насъ эмоціональный факторъ имѣетъ рѣшающее, грандіозное значеніе. Нельзя совершенно отрицать и игнорировать его значенія и въ школѣ, въ учебномъ дѣлѣ, но не слѣдуетъ и преувеличивать. Случается и здѣсь (хотя вообще воспринимаемое здѣсь не затрагиваетъ личныхъ «интересовъ» или интересовъ близкихъ лицъ), что отдѣльные воспринимаемые факты и иныя свѣдѣнія возбуждаютъ разныя эмоціональныя движенія, соотвѣтствующія своему содержанію, «поражаютъ», «удивляютъ», особенно «заинтересовываютъ» (чему можетъ содѣйствовать общее благопріятное эмоціональное настроеніе, общая заинтересованность, престижъ преподавателя и его преподава-

---

личное—своеобразное сочетаніе раціональнаго и позитивнаго типа воспріятія, трудно поддающееся психологическому анализу и описанію, но, думаемъ, хорошо извѣстное по личному опыту тѣмъ, кому приходилось имѣть дѣло съ экзаменнымъ зубреніемъ. Впрочемъ, такой позитивистическій оттѣнокъ усвоенія отчасти присущъ вообще ученію по учебнику (независимо отъ того, что учебники, какъ таковые, вообще имѣютъ по сравненію съ содержаніемъ подлинной науки по необходимости весьма догматическій и позитивированный характеръ, ср. выше, стр. 164). Ученіе по учебнику исполняетъ главнымъ образомъ функцію систематическаго усвоенія необходимыхъ позитивныхъ элементовъ науки и предполагаетъ сочетаніе съ другими средствами изученія. Но и въ области этой частичной образовательной функціи экзаменное зубреніе тоже имѣетъ свои темныя стороны. Оно сознательно или инстинктивно приноровляется къ своей цѣли и обстоятельствамъ, т. е. къ тому, чтобы, издерживая время и энергію только на такое усвоеніе, чтобы возможно было воспроизведеніе въ день экзамена, усвоить такимъ образомъ наиболѣе того, что можетъ понадобиться для отвѣта. Поэтому, если знанія даннаго субъекта основаны только на экзаменномъ ученіи, и иного занятія данною наукою не было, то результатъ по истеченіи извѣстнаго времени приблизительно = 0. Нормальную полезную функцію экзаменное ученіе можетъ исполнять лишь въ качествѣ средства повторенія устраненія пробѣловъ и систематизаціи.

нія и т. д.), и поэтому уже послѣ однократнаго воспріятія «врѣзывается» въ память. Но сколько нибудь обильнаго, а тѣмъ болѣе полнаго и систематическаго усвоенія этимъ путемъ ожидать нельзя. Особенно о позитивныхъ рядахъ и рѣчи быть не можетъ, чтобы они могли быть усваиваемы безъ волевыхъ запоминательныхъ усилій и ихъ повторенія,—силою эмоцій.

Болѣе серіозное значеніе имѣетъ упомянутый выше факторъ общей эмоціональной подкладки ученія, но и онъ можетъ только существенно облегчать, а не замѣнять работу ученія.

Выше, при установленіи дѣленія знаній на позитивныя и раціональныя, намъ пришлось убѣдиться, что понятіе раціональныхъ знаній—относительное; раціональныя знанія бываютъ въ большей или меньшей степени пропитаны позитивными, требующими меморативнаго усвоенія, элементами. Даже доказательства въ формѣ дедукціи требующихъ доказательства положеній изъ болѣе общихъ истинъ въ нѣкоторыхъ областяхъ знанія, особенно въ математикѣ, имѣютъ такой характеръ, что для ихъ воспроизведенія приходится запомнить, какъ нѣчто позитивное, какія средства и въ какомъ порядкѣ надо привлечь къ дѣлу, чтобы доказательство вышло. Поэтому и области знанія, которыя имѣютъ по своему общему характеру въ высокой степени раціональный характеръ, тоже требуютъ для усвоенія извѣстной, иногда не малой, запоминательной работы, соотвѣтственныхъ волевыхъ усилій, повторенія для укрѣпленія въ памяти и т. д.

Еще иного рода повтореніе требуется подчасъ въ области раціональныхъ знаній. Если извѣстная логическая манипуляція произведена даннымъ субъектомъ лишь съ большимъ трудомъ или не особенно отчетливо, то иногда необходимо повтореніе тѣхъ же логическихъ процессовъ для усовершенствованія соотвѣтственной логической сноровки. Въ отличіе отъ меморативнаго, зубрильнаго повторенія такое повтореніе можетъ быть характеризовано какъ умственно-гимнастическое.

XVI.

Установленныя выше общія положенія о раціональныхъ и позитивныхъ знаніяхъ, и объ единичныхъ позитивныхъ знаніяхъ и позитивныхъ рядахъ представляются намъ необходимыми

психологическими посылками для выясненія дѣйствія и сравнительной оцѣнки, съ точки зрѣнія усвоенія знаній, разныхъ средствъ и пріемовъ преподаванія и ученія, и для вывода правилъ соотвѣтственной сознательной и раціональной дидактики.

Что касается спеціально лекцій, то изъ этихъ положеній вытекаетъ слѣдующее:

1. Въ области усвоенія позитивныхъ свѣдѣній дѣйствіе лекцій ничтожно, не имѣетъ серіознаго значенія. Единичныя позитивныя свѣдѣнія подъ вліяніемъ случайныхъ спеціальныхъ эмоцій «врѣзываются» въ память, особенно при общемъ благопріятномъ эмоціональномъ настроеніи во время лекцій. Но о систематическомъ запоминаніи, особенно объ усвоеніи позитивныхъ рядовъ не можетъ быть рѣчи. Для этого требуется не «слушаніе» (и не «чтеніе»), а работа заучиванія, «зубреніе», многократное однообразное повтореніе.

Отсюда, въ связи съ вытекающимъ изъ самаго понятія чисто-позитивныхъ свѣдѣній положеніемъ, что ихъ воспріятіе не даетъ и упражненія въ искусствѣ мышленія, выводъ практической дидактики:

Стремиться путемъ лекцій «внѣдрять» слушателямъ совокупности и ряды позитивныхъ свѣдѣній не имѣетъ никакого разумнаго смысла. Если же принять во вниманіе, что сообщеніе устнаго учебника, вообще нагроможденіе въ лекціи чисто позитивныхъ свѣдѣній, отнимаетъ время, могущее быть посвященнымъ вполнѣ разумному и высоко полезному дидактическому дѣлу, и имѣетъ тенденцію понижать эмоціональный подъемъ лекціи и прерывать эвентуальный размахъ мысли слушателей, то можно сказать, что не только не слѣдуетъ заботиться о преподнесеніи въ лекціяхъ устнаго учебника, потому что это безполезно, но даже слѣдуетъ избѣгать чисто позитивныхъ промежутковъ въ лекціяхъ, какъ прямо вреднаго и мѣшающаго дѣлу матеріала.

Фактически лекціи, обыкновенно, весьма и весьма грѣшатъ противъ этихъ положеній. Съ точки зрѣнія обыденнаго, психологически естественнаго, но ошибочнаго, взгляда на лекціи, какъ на устное сообщеніе научныхъ свѣдѣній, кажется необходимымъ сообщить слушателямъ по возможности систематически и полно все то, что́ «необходимо знать». Тѣмъ болѣе важно уяснить себѣ, что это существенное недоразумѣніе.

Мы, впрочемъ, отнюдь не имѣемъ въ виду сказать, что

лекціи вообще не должны содержать никакихъ чисто позитивныхъ сообщеній. Этого даже при желаніи нельзя было бы достигнуть уже въ виду указанной выше относительной раціональности раціональныхъ знаній, т. е. наличности въ нихъ позитивныхъ сторонъ и элементовъ. Но и чисто позитивныя свѣдѣнія, даже, напр., статистическія цифры и иныя числовыя данныя, не только могутъ, но и должны быть сообщаемы на лекціяхъ,—но не въ качествѣ тезисовъ для запоминанія, а въ качествѣ необходимаго матеріала для обобщеній и иныхъ выводовъ, въ качествѣ иллюстрацій, пояснительныхъ примѣровъ, подтвержденій и т. п.—вообще въ качествѣ средствъ научнаго устнаго изслѣдованія и изложенія; такія свѣдѣнія и сообщенія мы можемъ назвать «служебными», въ отличіе отъ «самодовлѣющихъ».

Въ отношеніи пользованія служебными свѣдѣніями лекціи, можно сказать, даже значительно болѣе свободны, чѣмъ учебникъ. Въ учебникѣ вообще слѣдуетъ стремиться сообщать по возможности только то, что имѣетъ самодовлѣющую цѣнность и требуетъ усвоенія—подъ страхомъ лишней потери времени, и энергіи, и засоренія памяти лишнимъ матеріаломъ со стороны учащихся. Въ лекціи же можно въ широкихъ размѣрахъ пользоваться разнымъ служебнымъ и подлежащимъ не запоминанію, а только мыслительной утилизаціи, позитивнымъ матеріаломъ,—и это одно изъ преимуществъ лекцій.

Въ теченіе 8-лѣтняго гимназическаго курса намъ пришлось заучить легіоны, громадныя массы разнаго рода свѣдѣній. Что осталось отъ нихъ у бывшихъ гимназистовъ, теперь взрослыхъ людей? Едва ли больше $5^0/_0$ всего количества, а можетъ быть и значительно меньше, по нѣкоторымъ предметамъ, быть можетъ, менѣе $^1/_{100}$. Спрашивается, не безсмысленно ли было это ученіе для забыванія, громадная затрата физическихъ силъ, здоровья, умственной, отнюдь не неограниченной энергіи, вмѣсто иного использованія этой энергіи, такого, которое бы дало свѣдѣнія не забываемыя (вслѣдствіе дальнѣйшаго пользованія ими) и вообще прочные полезные результаты? Несомнѣнно, извѣстная часть труда, потраченнаго на заучиваніе этихъ, подлежащихъ затѣмъ забвенію свѣдѣній, потрачена даромъ, не только безъ пользы, но и со вредомъ для умственнаго развитія, вслѣдствіе загроможденія памяти и конкурренціи интеллектуальному развитію въ собственномъ смыслѣ. Но это относится далеко

не ко всѣмъ свѣдѣніямъ, хотя они въ дальнѣйшей жизни безполезны и скоро забываются. Ибо многія изъ этихъ свѣдѣній не оставили слѣда, дающаго возможность ихъ воспроизведенія, но оставили иной слѣдъ, послужили въ разныхъ направленіяхъ умственному развитію, усовершенствованію интеллекта. Роль этихъ свѣдѣній была служебная. Иногда служебныя свѣдѣнія надобны только на нѣсколько минутъ, пока идетъ соотвѣтственное разсужденіе, иногда же въ дидактикѣ полезно ихъ закрѣпленіе на болѣе продолжительное время, напр., на годъ, потому что ихъ надо имѣть въ умѣ для многократной утилизаціи, для различныхъ сочетаній съ иными свѣдѣніями и соотвѣтственныхъ выводовъ.

Великую пользу освобожденія большого количества растрачиваемой энергіи для болѣе разумной ея утилизаціи принесло бы въ учебномъ дѣлѣ, если бы: 1) съ возможно большею экономіей избирались лишь такіе ряды свѣдѣній для закрѣпленія «навсегда», которые абсолютно необходимы или какъ элементы просвѣщенія вообще (общія школы), или какъ элементы извѣстной спеціальной просвѣщенности (спеціальныя школы) съ предпочтеніемъ in dubio такихъ свѣдѣній, которыя, кромѣ самодовлѣющей, имѣютъ и служебно-интеллектуальную цѣнность, и эти свѣдѣнія (и только они) усваивались «навсегда», досконально (повторное прохожденіе, требованіе абсолютнаго знанія на экзаменахъ и т. д.), minimum, sed fortissime; 2) знанія, не относящіяся къ предыдущей категоріи, не обременяли напрасно памяти. Самый простой и важный, относящійся ко второму пункту, постулятъ состоитъ въ томъ, чтобы не мучить и не притуплять способностей дѣтей и взрослыхъ, заставляя ихъ заучивать массы такого, чисто позитивнаго, матеріала, который для развитія интеллектуальныхъ способностей безполезенъ и все равно забудется уже вслѣдствіе невозможности доскональнаго усвоенія и удержанія въ памяти слишкомъ большой массы меморативнаго матеріала. Къ сожалѣнію, осуществленіе этого постулята встрѣчаетъ серьезныя препятствія въ психикѣ составителей учебниковъ и учителей, которые не склонны, вообще, къ экономіи въ этой области и даже часто питаютъ спеціальное пристрастіе къ разнымъ позитивнымъ рядамъ болѣе, чѣмъ сомнительной, цѣнности (ср., напр., знаменитые длинные мнемоническіе стихи, начинающіеся словами: «много есть именъ на is masculini generis...» и т. п.). Затѣмъ, относительно свѣдѣній

служебнаго характера слѣдуетъ, по возможности, стремиться къ тому, чтобы они были въ умѣ лишь на время ихъ интеллектуальной утилизаціи. Дѣлать ихъ предметомъ заучиванія допустимо лишь въ случаѣ несомнѣнно выдающейся продолжительной служебной полезности и въ предѣлахъ этой полезности. Вообще же слѣдуетъ, по возможности, стремиться къ утилизаціи ихъ безъ затраты энергіи на ихъ заучиваніе и обремененія ими памяти.

И вотъ лекціи, именно въ виду того, что ихъ содержаніе является предметомъ только слушанія, а не заучиванія (какъ содержаніе учебника), не являются годнымъ средствомъ внѣдренія позитивныхъ свѣдѣній, но зато являются превосходнымъ средствомъ утилизаціи позитивныхъ свѣдѣній для научныхъ изслѣдованій, для упражненія въ научномъ мышленіи безъ обремененія ими памяти учащихся и соотвѣтственной затраты энергіи запоминанія. Поэтому въ лекціяхъ возможно и такое обсужденіе научныхъ темъ и такая постановка изслѣдованій, какія имѣютъ мѣсто въ подлинной наукѣ, со всѣмъ аппаратомъ фактическихъ и иныхъ данныхъ, всестороннимъ обоснованіемъ и освѣщеніемъ; въ частности, напр., здѣсь возможны обстоятельныя индуктивныя изслѣдованія и аргументаціи съ указаніемъ соотвѣтственныхъ затрудненій и сомнѣній, тѣхъ данныхъ, которыя помогаютъ ихъ устранить, и проч. Поэтому, далѣе, въ лекціяхъ нѣтъ нужды, соблюдая боязливо систематическую экономію, ограничиваться только главными пунктами, верхушками пирамидальнаго зданія науки, а можно ввести слушателей въ мыслительную лабораторію детальныхъ изслѣдованій. Поэтому и чтеніе и слушаніе спеціальныхъ, монографическихъ курсовъ— весьма полезное дѣло, хотя добавка къ ученію и экзаменамъ по общимъ учебникамъ выучиванія монографій и соотвѣтственныхъ экзаменовъ была бы совсѣмъ неумѣстна.

2. Иной характеръ и иное значеніе, нежели въ области внѣдренія позитивныхъ познаній, имѣетъ дѣйствіе лекцій въ области раціональнаго знанія. Основы усвоенія раціональныхъ знаній, т. е. успѣшное продѣлываніе соотвѣтственныхъ логическихъ манипуляцій («пониманіе» въ отличіе отъ «зубренія» по школьному жаргону) не только совмѣстимо съ природою процесса слушанія лекцій, но можетъ здѣсь, какъ подробно было выяснено выше (стр. 248 и сл.), при соотвѣтственныхъ эмоціональныхъ условіяхъ достигать высшей энергіи, такого подъема, какого

не бываетъ при чтеніи такихъ же печатныхъ изслѣдованій и разсужденій (ср. выше примѣръ слушателей и читателей Канта, Фихте, и т. п.). Цѣнные познавательные результаты (о иныхъ результатахъ, эмоціонально-воспитательныхъ и умственно-гимнастическихъ, здѣсь мы уже не говоримъ) бываютъ при этомъ двоякіе:

а. Окончательное усвоеніе нѣкоторыхъ категорій раціональныхъ знаній. Сюда относятся въ особенности тѣ знанія, которыя застаютъ въ апперцепціонной массѣ слушателей готовый логическій базисъ; напр., обобщенія на почвѣ общеизвѣстныхъ и обыденныхъ явленій, причинныя объясненія извѣстныхъ, но прежде причинно непонятныхъ фактовъ, выясненія цѣли и разумнаго смысла извѣстныхъ правилъ и пріемовъ поведенія, извѣстныхъ человѣческихъ учрежденій, къ которымъ прежде было болѣе наивное, менѣе сознательное отношеніе со стороны воспринимающихъ, и т. п. Разъ достигнутый умственный свѣтъ въ такихъ случаяхъ часто остается навсегда, соотвѣтственныя явленія природы или общественныя явленія уже впредь, такъ сказать, сами представляются въ соотвѣтственномъ причинномъ освѣщеніи, какъ нѣчто понятное; соотвѣтственные пріемы и правила поведенія, гигіены, нравственности, права и т. п. уже впредь будутъ наблюдаться и лично соблюдаться не наивно и рутинно, а какъ нѣчто разумное, необходимое и т. д. Далѣе, особенно легко и часто усваиваются прочно и окончательно тѣ научныя идеи, которыя, имѣя особенно сильный интеллектуальный и эмоціональный базисъ въ психикѣ профессора, проповѣдываются имъ съ особеннымъ воодушевленіемъ, особенно обстоятельно обосновываются, съ жаромъ защищаются противъ возможныхъ сомнѣній и возраженій и т. д. Ибо въ этихъ случаяхъ и на сторонѣ слушателей получается особенно развѣтвленное и органическое соединеніе идеи съ апперцепціонною массою, особенно прочная раціональная ассимиляція, а вмѣстѣ съ тѣмъ, съ особенною силою дѣйствуетъ эмоціональное внушеніе, сообщается убѣжденность, а иногда и преданность или даже воодушевленная преданность любимой идеѣ учителя. Такъ какъ ученыхъ наиболѣе интересуютъ и воодушевляютъ вообще новыя идейныя пріобрѣтенія, особенно если они еще требуютъ борьбы и защиты для завоеванія права гражданства въ наукѣ, найболѣе же волнуютъ собственныя идейныя открытія, то можно утверждать дедуктивно (и это под-

тверждается и опытомъ), что лекціямъ истинныхъ ученыхъ, живущихъ полною эмоціонально-интеллектуальною научною жизнью, зорко слѣдящихъ за успѣхами науки и содѣйствующихъ имъ съ своей стороны—свойственна тенденція особенно крѣпко и успѣшно внушать слушателямъ именно новыя идеи и точки зрѣнія, дѣлать ихъ причастными къ «новымъ горизонтамъ» и направленіямъ, т. е. къ тому, въ чемъ учебники въ большей или меньшей степени отстаютъ (ср. выше 157 сл.) [1]).

b. Многія раціональныя знанія, несмотря на надлежащее пониманіе излагаемаго во время лекціи, не усваиваются тѣмъ не менѣе слушателями такъ, чтобы у нихъ оставалась способность къ ихъ воспроизведенію. Мѣшаетъ такому усвоенію, главнымъ образомъ, наличность такихъ элементовъ въ соотвѣтственныхъ знаніяхъ, которые требуютъ меморативнаго усвоенія (ср. выше, стр. 302). Иногда же препятствія для окончательнаго усвоенія коренятся въ логическомъ элементѣ. Чрезвычайный подъемъ интеллектуальной энергіи, достигаемый эмоціональнымъ дѣйствіемъ выдающихся лекцій, бываетъ, какъ я уже неоднократно указывалъ, причиною того явленія, что слушатели продѣлываютъ за профессоромъ успѣшно такія движенія мысли, которыя значительно превышаютъ обыкновенный доступный имъ уровень мышленія. Такіе процессы, представляя превосходное, идеальное средство гимнастики и облагороженія ума, не могутъ въ то же время идеально дѣйствовать и въ томъ направленіи, чтобы слушатели могли воспроизвести содержаніе пережитаго во время лекціи мышленія. Напротивъ, чѣмъ выше былъ полетъ научной мысли во время лекціи, тѣмъ менѣе можно ожидать удачнаго воспроизведенія слышаннаго послѣ лекціи, въ обыденное время. Этимъ объясняется то, съ перваго взгляда кажущееся страннымъ и непонятнымъ, но тѣмъ не менѣе да-

---

[1]) Независимо отъ цѣнности тѣхъ познавательныхъ даровъ, которые достаются этимъ путемъ ученикамъ передовыхъ ученыхъ, создавая для нихъ преимущественное положеніе по сравненію съ тѣми, которые могли черпать научный свѣтъ лишь изъ болѣе тусклыхъ источниковъ, въ этомъ явленіи слѣдуетъ усматривать пользу и для самой науки, какъ таковой. И въ наукѣ существуетъ сила энерціи, консерватизмъ, который новымъ идеямъ подчасъ трудно побороть, и это задерживаетъ прогрессъ науки. Выдающіеся творцы и проповѣдники (professores) новыхъ идей создаютъ для нихъ въ аудиторіи прозелитовъ, поклонниковъ и приверженцевъ, проповѣдывающихъ и разрабатывающихъ ихъ дальше, прежде и лучше, чѣмъ это могли бы сдѣлать посторонніе люди, и это несомнѣнно содѣйствуетъ научному прогрессу..

леко не рѣдкое въ университетской жизни явленіе, что слушатель, съ искреннимъ восторгомъ отзывающійся о прослушанной лекціи, попадаетъ въ столь затруднительное положеніе, если его спросить о содержаніи слышаннаго, что кажется, будто онъ совсѣмъ не понялъ лекціи, и получается комическое впечатлѣніе какого то безпочвеннаго энтузіазма, восторга по поводу чего то непонятаго и неизвѣстнаго. Такъ посторонніе и заключаютъ въ подобныхъ случаяхъ и смѣются, не вѣрятъ настойчивому утвержденію, что лекція была дѣйствительно понята и т. д. Но этотъ скептицизмъ покоится на незнаніи и непониманіи имѣющихъ здѣсь мѣсто психическихъ явленій. Такое сочетаніе надлежащаго пониманія и даже идейнаго воодушевленія во время лекціи съ невозможностью воспроизвести содержаніе слышаннаго послѣ лекціи, хотя дѣло не въ памяти, а въ «пониманіи», особенно естественно и часто встрѣчается у молодыхъ людей, недавно только попавшихъ съ гимназической на университетскую скамью, когда пропасть между привычнымъ уровнемъ и характеромъ мышленія и содержаніемъ ученыхъ лекцій особенно велика.

Какъ бы то ни было, по разнымъ причинамъ, отчасти меморативнаго, отчасти мыслительнаго свойства, и раціональныя знанія далеко не всѣ усваиваются окончательно путемъ слушанія. Степень успѣха лекціоннаго усвоенія раціональныхъ знаній весьма колеблется въ зависимости отъ характера и содержанія данной науки, отъ степени умственнаго развитія и образованности даннаго слушателя и т. д. Но едва ли мы ошибемся, если скажемъ, что въ среднемъ количество раціональныхъ знаній, требующихъ для окончательнаго и надлежащаго усвоенія аппелляціи отъ лекцій къ другимъ источникамъ, во всякомъ случаѣ не меньше такихъ, которыя уже послѣ однократнаго слушанія дѣлаются прочнымъ достояніемъ интеллектовъ слушателей. При этомъ мы имѣемъ въ виду только надлежащія, дѣльныя въ интеллектуальномъ и живыя въ эмоціональномъ смыслѣ лекціи, и не говоримъ о лекціяхъ, со слабымъ, блѣднымъ, нерельефнымъ, туманнымъ мышленіемъ, а равно о лекціяхъ, отчитываемыхъ и слушаемыхъ безучастно и со скукою.

Но здѣсь для пониманія и правильной оцѣнки учебнаго значенія лекцій и аналогичныхъ дидактическихъ средствъ важно принять во вниманіе еще нѣкоторыя психологическія обстоятельства, требующія особаго разсмотрѣнія.

XVII.

Было бы весьма ошибочно думать, что если мы, воспріявъ извѣстную мысль или рядъ мыслей, тѣмъ не менѣе оказываемся не въ состояніи по желанію воспроизвести соотвѣтственныя содержанія, то это значитъ, что у насъ отъ такого воспріятія не осталось никакого познавательнаго пріобрѣтенія, никакой цѣнности съ точки зрѣнія усвоенія знаній (точки зрѣнія упражненія въ мышленіи здѣсь мы не касаемся). Слѣдуетъ различать двоякаго рода познавательныя диспозиціи («слѣды»)—полныя и неполныя. Подъ первыми я разумѣю такія, которыя представляютъ достаточную почву для воспроизведенія соотвѣтственнаго содержанія, подъ вторыми такія, которыя этимъ свойствомъ не обладаютъ, но тѣмъ не менѣе существуютъ и могутъ быть усовершенствованы, усилены, превращены въ полныя диспозиціи. Это усовершенствованіе, усиленіе диспозицій происходитъ вообще путемъ такихъ же психическихъ актовъ, какіе создаютъ впервые соотвѣтственные «слѣды», но требуютъ меньшей затраты энергіи, нежели созданіе полныхъ диспозицій безъ предварительной наличности неполныхъ. На этомъ сбереженіи энергіи на достиженіе полныхъ, при наличности неполныхъ, диспозицій покоится цѣнность послѣднихъ.

Явленіе установленія сначала неполныхъ диспозицій съ послѣдующимъ превращеніемъ ихъ въ полныя играетъ весьма важную роль въ разныхъ областяхъ пріобрѣтенія и развитія знаній. Для пониманія этой роли слѣдуетъ имѣть въ виду, что неполныя диспозиціи существуютъ и имѣютъ значеніе не только въ тѣхъ случаяхъ, когда мы послѣ переживанія какого либо познавательнаго акта, не можемъ его совсѣмъ воспроизвести, а послѣ дополненія соотвѣтственной диспозиціи репродукціи удается, но и въ тѣхъ случаяхъ, когда содержаніе познавательнаго акта безъ дополненія диспозиціи репродуцируется менѣе полно и отчетливо, нежели послѣ дополненія. Напр., если мы видѣли какого либо человѣка или иной какой либо предметъ только одинъ разъ, и при попыткѣ возсоздать образъ видѣннаго намъ удается представленіе его лишь въ весьма «общихъ чертахъ», а послѣ второго воспріятія того же зрительнаго образа попытка репродукціи даетъ болѣе отчетливую и подробную внутреннюю картину, послѣ третьяго воспріятія

получается еще болѣе богатое представленіе, и т. д.—то и въ такихъ случаяхъ рѣшающую роль играютъ неполныя диспозиціи и ихъ дополненія. А именно, результатъ перваго воспріятія слѣдуетъ психологически анализировать, какъ сочетаніе полныхъ и неполныхъ диспозицій: поскольку кое что изъ видѣннаго мы въ состояніи воспроизвести, имѣется полная, достаточно сильная диспозиція, поскольку же остального, разныхъ видѣнныхъ частностей, подробностей мы послѣ одного воспріятія еще не въ состояніи воспроизвести (такъ что требуется дополненіе, усиленіе слѣда), соотвѣтственныя диспозиціи имѣютъ природу неполныхъ диспозицій. Такія сочетанія полныхъ съ неполными диспозиціями мы можемъ назвать смѣшанными познавательными диспозиціями. И послѣ второго, третьяго, четвертаго и т. д. воспріятія извѣстнаго зрительнаго или иного познавательнаго образа (напр., послѣ второго, третьяго прослушанія извѣстной музыкальной пьесы) соотвѣтственныя диспозиціи имѣютъ смѣшанный характеръ, но разные неполные элементы постепенно дополняются, превращаются въ полные.

Все наше житейское ознакомленіе съ окружающимъ насъ міромъ и разными его элементами происходитъ съ ранняго дѣтства до конца сознательной жизни путемъ пріобрѣтенія неполныхъ и смѣшанныхъ диспозицій и послѣдующаго ихъ дополненія.

На ряду съ еще неполными диспозиціями существуютъ и играютъ важную роль въ нашей жизни уже неполныя диспозиціи: полныя диспозиціи превращаются съ теченіемъ времени въ неполныя, поскольку нѣтъ противодѣйствующихъ обстоятельствъ (куда относятся новыя дополненія, возстановляющія убывающую силу диспозицій и могущія быть названными охранительными или возстановительными дополненіями); этотъ психологическій законъ лежитъ въ основѣ забыванія. Въ процессѣ разрушенія знаній, забыванія, какъ и въ процессѣ созиданія, пріобрѣтенія знаній слѣдуетъ для правильнаго его пониманія различать двѣ стадіи — превращеніе полныхъ дисцозицій въ неполныя и послѣдующее исчезновеніе послѣднихъ. Подобно тому, какъ наше знакомство съ предметами подвигается впередъ путемъ постепеннаго превращенія разныхъ элементовъ смѣшанной диспозиціи изъ неполныхъ въ полные, такъ и раззнакомленіе происходитъ путемъ обратнаго процесса постепеннаго превращенія полныхъ элементовъ въ неполные.

Въ наши дни происходитъ весьма важное усовершенствованіе и углубленіе психологіи въ томъ направленіи, что обращается все больше вниманія на диспозиціи и ихъ изученіе. Важнымъ дальнѣйшимъ шагомъ въ этомъ направленіи было бы принятіе во вниманіе и обстоятельное изслѣдованіе въ разныхъ отдѣлахъ психологіи, въ особенности въ психологіи познанія, того важнаго фактора психической жизни, который мы, за неимѣніемъ лучшаго выраженія, назвали «неполными» диспозиціями. Обстоятельное изученіе неполныхъ диспозицій, ихъ видовъ и разновидностей, ихъ функцій, законовъ появленія и исчезновенія, превращенія ихъ въ полныя диспозиціи и т. д., необходимо не только для теоретическаго уясненія разныхъ явленій нашей духовной жизни, но и для надлежащей раціонализаціи разныхъ практическихъ дѣятельностей, въ особенности дидактики и педагогики вообще. И школьное пріобрѣтеніе знаній, вообще ученіе, зиждется въ значительной степени на созданіи неполныхъ и смѣшанныхъ диспозицій и послѣдующихъ дополненіяхъ. Предварительное изложеніе учителемъ заданнаго урока создаетъ базисъ, состоящій главнымъ образомъ изъ неполныхъ и смѣшанныхъ диспозицій, подлежащихъ превращенію въ полныя путемъ ученія по учебнику и облегчающихъ это ученіе; само ученіе урока въ свою очередь отчасти дополняетъ существующія уже неполныя диспозиціи, отчасти установляетъ новыя неполныя и смѣшанныя диспозиціи и доводитъ ихъ до состоянія полноты. Повтореніе пройденнаго, въ томъ числѣ ученіе къ экзамену, застаетъ отчасти еще неполныя, отчасти уже неполныя познавательныя диспозиціи и имѣетъ цѣлью достиженіе или возстановленіе утерянной полноты, и т. д.

Указанный выше фактъ, точнѣе: психологическій законъ, по которому установленіе полной диспозиціи требуетъ меньшей затраты энергіи, если имѣется соотвѣтственная неполная диспозиція, можетъ имѣть въ конкретныхъ случаяхъ весьма различное практическое значеніе, отъ ничтожнаго до весьма существеннаго, смотря по размѣру того сбереженія энергіи, которое достигается вслѣдствіе наличности неполныхъ диспозицій. Нѣкоторыя неполныя диспозиціи столь слабы, столь далеки отъ полноты, что дополненіе требуетъ почти такой же затраты энергіи, какъ если бы ихъ не было. Другія представляютъ весьма цѣнные и сберегающіе много труда базисы знанія, тре-

бующіе лишь весьма незначительнаго дополненія и въ дѣлѣ пріобрѣтенія знаній почти равноцѣнные полнымъ знаніямъ. Напр., въ началѣ ученія урока неполныя диспозиціи обыкновенно малоцѣнны, по мѣрѣ дальнѣйшаго ученія цѣнность ихъ возрастаетъ; повторительное прохожденіе того же предмета застаетъ обыкновенно съ самаго начала цѣнныя диспозиціи, требующія лишь незначительнаго дополненія, и т. д. Изученіе условій цѣнности диспозицій, законовъ роста и паденія ихъ силы—богатая тема для психологическихъ и педагогическихъ изслѣдованій. Насъ здѣсь интересуетъ лишь одна изъ многочисленныхъ, возникающихъ на этой почвѣ проблемъ, а именно вопросъ: какова вообще дидактическая цѣнность неполныхъ диспозицій, пріобрѣтаемыхъ слушаніемъ лекцій? Среди познавательныхъ продуктовъ, оставляемыхъ слушаніемъ лекціоннаго курса, неполныя диспозиціи столь преобладаютъ надъ полными, что поставленный вопросъ представляетъ въ существѣ дѣла главный и центральный вопросъ, поскольку дѣло идетъ о познавательно-учебной цѣнности лекцій.

Для отвѣта на этотъ вопросъ слѣдуетъ опять исходить изъ извѣстнаго уже намъ дѣленія знаній на позитивныя и раціональныя. Первое воспріятіе позитивныхъ свѣдѣній не встрѣчаетъ вообще затрудненій и препятствій, на преодолѣніе коихъ требовалась бы сколько нибудь значительная затрата энергіи. Если усвоеніе позитивныхъ свѣдѣній въ школѣ, и вообще въ области умышленнаго ученія, требуетъ значительной затраты времени и силъ, подчасъ тяжелой и утомительной работы, особенно въ области позитивныхъ рядовъ, то дѣло здѣсь не въ первой апперцепціи этихъ свѣдѣній, а въ меморативномъ ихъ укрѣпленіи, въ кованіи, зубреніи, т. е. въ актахъ однообразнаго воспроизведенія ихъ съ усиліями запоминанія и въ необходимости повторять эти акты въ теченіе болѣе или менѣе значительнаго времени. Слѣдовательно первая апперцепція, хотя и опа не проходитъ совсѣмъ безслѣдно въ смыслѣ теоретической диспозитивной психологіи, вообще оставляетъ такія диспозиціи, которыя доставляютъ лишь сравнительно пичтожное сбереженіе энергіи, тѣмъ болѣе могущее быть принятымъ съ практической точки зрѣнія за $= 0$, чѣмъ болѣе требуется зубренія для надлежащаго усвоенія данной совокупности свѣдѣній. И это положеніе мало измѣняется отъ того, что отъ нѣкоторыхъ отдѣльныхъ позитивныхъ свѣдѣній (но не

рядовъ ихъ) остаются болѣе сильныя диспозиціи отъ случайнаго дѣйствія спеціальныхъ эмоцій, подчасъ даже столь сильныя, что для нихъ не требуется въ будущемъ дополненія (ср. выше).

Въ области усвоенія раціональныхъ знаній, напротивъ, центръ тяжести затраты энергіи и главный источникъ (подчасъ весьма значительныхъ) затрудненій лежитъ въ области первой апперцепціи, въ области достиженія «пониманія», а дополненіе, поскольку оно вообще требуется,—сравнительно легкое вообще дѣло.

Отсюда вытекаетъ, что лекціи въ области позитивныхъ знаній, создавая лишь весьма мало полныхъ познавательныхъ диспозицій, не доставляютъ и серьезнаго облегченія дальнѣйшаго ученія въ видѣ сколько нибудь цѣнныхъ эмбріональныхъ знаній, неполныхъ диспозицій; напротивъ, въ области раціональныхъ знаній онѣ, дѣйствуя несравненно успѣшнѣе съ точки зрѣнія созданія полныхъ диспозицій, доставляютъ вмѣстѣ съ тѣмъ серьезное облегченіе для дальнѣйшаго усвоенія въ видѣ практически цѣнныхъ неполныхъ диспозицій.

XVIII.

Характеризуя, на основаніи изложеннаго, традиціонно болѣе усердно, чѣмъ научно, обсуждаемое отношеніе лекцій къ учебнику, какъ двухъ различныхъ способовъ сообщенія научныхъ знаній, можно сказать, что лекціи, отнюдь не будучи въ состояніи играть роль конкуррентовъ и замѣстителей учебниковъ, тѣмъ не менѣе далеко не безполезны и въ области пріобрѣтенія знаній—въ качествѣ предтечей и помощниковъ учебниковъ, при чемъ ихъ помощь сводится главнымъ образомъ къ тому, что онѣ создаютъ скрытый, но тѣмъ не менѣе цѣнный диспозитивно-психологическій базисъ для усвоенія раціональныхъ знаній.

Эта польза слушанія лекцій можетъ быть признана достаточно большою, чтобы оплачивать трудъ и время слушанія хорошихъ лекцій, не говоря уже о лекціяхъ такихъ особенно и исключительно выдающихся мыслителей, которые сверхъ того одаряютъ своихъ слушателей сообщеніями своихъ цѣнныхъ и крупныхъ идей и новыхъ точекъ зрѣнія, не могущихъ быть добытыми изъ другихъ источниковъ, не опубликованныхъ въ печати.

Но эта польза представляетъ лишь добавочный, побочный продуктъ лекцій и при томъ сравнительно незначительной цѣнности, если сопоставить ее со способностью этого пріема преподаванія вводить слушателей въ лабораторію научнаго мышленія ученаго-профессора и пріобщать ихъ интеллектъ къ высшему типу и высшей общей и спеціальной техникѣ мышленія. И цѣнность только что упомянутыхъ чрезвычайныхъ идейныхъ даровъ, получаемыхъ въ аудиторіи мощно двигающаго науку впередъ мыслителя, по большей части лишь весьма скромная величина по сравненію съ великою цѣнностью общаго интеллектуальнаго вліянія такого мыслителя въ качествѣ учителя мышленія.

Между прочимъ, прогрессъ характера мышленія отражается косвенно, но неизбѣжно, и на состояніи капитала знаній, и вызываетъ въ немъ разныя улучшенія и обогащенія; и соотвѣтственное косвенное вліяніе лекцій на состояніе знаній путемъ вліянія на характеръ мышленія намъ представляется уже само по себѣ чѣмъ-то значительно болѣе существеннымъ, чѣмъ то, что лекціи даютъ непосредственно для капитала знаній путемъ установленія новыхъ (полныхъ и неполныхъ), научныхъ познавательныхъ диспозицій и разрушенія старыхъ, ненаучныхъ.

Лекціи, какъ мы видѣли, облегчаютъ усвоеніе раціональныхъ знаній путемъ установленія соотвѣтственныхъ диспозицій. Но доставляемое фактически слушаніемъ лекцій облегченіе ученія лишь въ извѣстной долѣ объясняется предварительнымъ установленіемъ познавательныхъ диспозицій. Здѣсь несомнѣнно дѣйствуетъ и другой факторъ—освоеніе съ характеромъ и техникою мышленія данной спеціальной науки и улучшеніе дѣйствія мыслительнаго аппарата вообще. И при томъ первый факторъ, познавательныя диспозиціи опредѣленнаго содержанія, дѣйствуетъ вообще только тамъ, гдѣ дѣло идетъ о соотвѣтственныхъ содержаніяхъ; дѣйствіе же второго фактора выходитъ далеко за эти узкіе и скромные предѣлы, простираясь и на такіе элементы и части курса, которые не вошли въ содержаніе лекцій, на монографическую литературу, имѣющую болѣе спеціальное содержаніе, на другія, особенно сходныя по типу мышленія, науки, напр., на юридическія науки вообще послѣ прослушанія курса по гражданскому праву у хорошаго цивилиста, и т. п.; и это дѣйствіе состоитъ не только въ сбереженіи времени и энергіи на достиженіе опредѣленныхъ

познавательныхъ результатовъ, а простирается и на само качество чтенія и ученія, способствуя болѣе раціонализированному воспріятію и усвоенію, болѣе глубокому и тонкому пониманію и т. д.

Но не менѣе важно, а подчасъ неизмѣримо важнѣе слѣдующее обстоятельство:

Школьныя и вообще книжныя знанія это лишь частицы знаній, освѣщающихъ жизненный путь человѣку и помогающихъ ему быть полезнымъ другимъ и разумно устраивать свою собственную жизнь. Диспозитивная психика каждаго нормально развитого человѣка содержитъ громадныя массы разныхъ своихъ и заимствованныхъ отъ другихъ, родителей, сверстниковъ, знакомыхъ и т. д., теоретическихъ обобщеній жизненнаго опыта, практическихъ знаній, знаній правилъ поведенія, средствъ для различныхъ цѣлей и иныхъ раціональныхъ и позитивныхъ свѣдѣній, мнѣній, убѣжденій... И этими, неучебными, знаніями оперируетъ каждый человѣкъ, въ томъ числѣ и научно-образованный; лишь въ нѣкоторыхъ областяхъ, главнымъ образомъ въ профессіональныхъ дѣйствіяхъ, соотвѣтствующихъ полученному спеціальному образованію, напр., въ области судейской, адвокатской, административной практики окончившаго юридическій факультетъ, происходитъ въ большомъ размѣрѣ примѣненіе спеціально-научныхъ познаній; да и здѣсь эти знанія приходится комбинировать со множествомъ другихъ знаній, напр., со знаніями, касающимися психики людей, мотивовъ ихъ поступковъ и проч. и проч. Громадные комплексы нашихъ знаній житейскаго происхожденія находятся въ состояніи постоянной эволюціи; постоянно происходитъ ассимиляція разныхъ новыхъ элементовъ, разрушеніе или измѣненіе старыхъ, измѣненіе ихъ сочетаній и проч. И вотъ, всякое измѣненіе общаго уровня и типа мышленія неминуемо влечетъ за собою перерожденіе этого сложнаго и измѣнчиваго комплекса и измѣненіе характера его дальнѣйшаго развитія. Ибо мыслительный аппаратъ есть, такъ сказать, вездѣсущій факторъ разрушительнаго, созидательнаго и измѣняющаго формированія воззрѣній, мнѣній, убѣжденій и вездѣсущій контрольный и сортировочный аппаратъ при пропускѣ и ассимиляціи привходящихъ извнѣ, напр., путемъ обмѣна мнѣній съ другими людьми, матеріаловъ для образованія познавательнаго капитала; и смотря по характеру, по степени силы и совершенства дѣйствія

этого фактора, и продукты получаются различные въ различнѣйшихъ вѣтвяхъ и развѣтвленіяхъ нашего практическаго и теоретическаго міросозерцанія и вообще всего познавательнаго комплекса. Напр., пріученіе къ точному и ясному мышленію должно влечь за собою разсѣяніе тьмы и тумана и заведеніе большей точности и отчетливости въ различнѣйшихъ отдѣленіяхъ, углахъ и уголкахъ нашего познавательнаго комплекса. Внушеніе духа научной пытливости и вдумчивости, привычки исканія причинъ и основаній, само по себѣ, даже независимо отъ усовершенствованія необходимыхъ для этого мыслительныхъ сноровокъ, должно влечь за собою раціонализацію разныхъ прежде позитивно-наивныхъ и рутинныхъ элементовъ теоретическаго и практическаго міросозерцанія. Между прочимъ, мы указали выше на успѣшное дѣйствіе лекцій въ области очищенія соотвѣтствующей данной наукѣ части нашего познавательнаго комплекса отъ разныхъ ошибочныхъ и поверхностныхъ воззрѣній. Но это дѣйствіе лекцій, само по себѣ, простирается лишь на часть или частицу всего познавательнаго комплекса, а остается еще множество другихъ частей, которыя тоже нуждаются въ болѣе или менѣе солидной чисткѣ отъ разнаго ненаучнаго и вреднаго мусора. Внушеніе же свойственнаго подлинной наукѣ духа строгаго критицизма и объективизма, освобожденіе отъ житейско-стаднаго догматизма и субъективно-поверхностной и легкомысленной самоувѣренности, заведеніе навыка объективно-критическаго отношенія къ своимъ и чужимъ, хотя бы очень распространеннымъ въ извѣстной средѣ, партіи и т. п., или общепринятымъ мнѣніямъ, распространяетъ свое очистительное дѣйствіе на всѣ вѣтви практическаго и теоретическаго міросозерцанія и устанавливаетъ строгій контроль для тѣхъ матеріаловъ, которые будутъ вновь притекать въ будущемъ.

Лекціи способны быть могучимъ средствомъ пріобщенія къ высшему, научному типу мышленія и съ этою умственно-образовательною цѣлью должны сообразоваться ихъ содержаніе, структура и пріемы изложенія. Поэтому не только слѣдуетъ отрѣшиться отъ стремленія внѣдрять лекціями ряды и массы чисто позитивныхъ свѣдѣній (ср. выше, стр. 303), но и въ области раціональныхъ знаній слѣдуетъ имѣть въ виду не учебно-догматическое ихъ изложеніе и внѣдреніе, а ихъ научно-критическое добываніе.

Элементъ обученія рядамъ истинъ слѣдуетъ подчинить элементу добыванія, исканія истины.

Лекціи должны быть и съ точки зрѣнія ихъ вліянія на знанія не учительскими уроками, а устными научными изслѣдованіями. Онѣ должны быть, по возможности, таковы, каковъ подлинный процессъ научно-критическаго мышленія. И подобно тому, какъ наука движется и живетъ не только мыслительнымъ созиданіемъ, но въ весьма большой степени борьбою и разрушеніемъ, такъ и въ лекціямъ отнюдь не слѣдуетъ избѣгать критико-полемическаго элемента, хотя бы онъ былъ лишнимъ для внѣдренія положительныхъ знаній и неумѣстнымъ въ учебникѣ. Поэтому, далѣе, ученому въ аудиторіи не слѣдуетъ стѣснять себя и ограничивать въ тѣхъ областяхъ, которыя онъ спеціально знаетъ и любитъ, гдѣ онъ можетъ обстоятельно и съ воодушевленіемъ отстаивать свои убѣжденія и съ жаромъ опровергать иныя теорія и воззрѣнія—для того, чтобы равномѣрно и систематично изложить весь курсъ по порядку, какъ полагалось бы въ учебникѣ, не пропуская и тѣхъ частей, гдѣ онъ только можетъ наводить скуку на себя и слушателей безжизненнымъ отчитываніемъ рядовъ свѣдѣній по памяти и учебному шаблону. Это—замѣна высоко полезнаго безполезнымъ дѣломъ. Она производится въ весьма широкихъ размѣрахъ въ университетскомъ мірѣ и особенно часто со стороны тѣхъ, которые относятся съ особымъ усердіемъ и преданностью къ своему преподавательскому призванію. Къ недоразумѣнію относительно смысла и задачи лекцій обыкновенно присоединяется стремленіе сдѣлать преподаваніе возможно элементарнымъ для сообразованія его съ умственными силами слушателей, на почвѣ невыясненности психологическихъ свойствъ лекціоннаго процесса, въ частности его способности существенно повышать уровень мышленія и пониманія. И на почвѣ этихъ недоразумѣній происходитъ усердная выработка и терпѣливое отчитываніе систематическаго учебника съ элементарными разъясненіями и разжевываніемъ умственной пищи для лучшаго внѣдренія соотвѣтственныхъ познаній.

Весьма большого уваженія и нравственнаго одобренія за чрезвычайно усердное и стремящееся быть сознательнымъ отношеніе къ своему преподавательскому долгу и призванію заслуживаютъ, между прочимъ профессора-нѣмцы. Но фактическій результатъ далеко не всегда соотвѣтствуетъ усердію и

добрымъ желаніямъ. Можно даже сказать: чѣмъ лучше (старанія), тѣмъ хуже (результатъ). По моему глубокому убѣжденію, весьма многіе нѣмецкіе профессора существенно умаляютъ значеніе и успѣхъ своего преподаванія, именно вслѣдствіе дидактическихъ соображеній и педагогическаго усердія (не основанныхъ на психологическомъ изученіи лекціоннаго процесса и существа и условій его успѣшнаго дѣйствія). Принимая во вниманіе ихъ прекрасную научную школу мышленія и научное воодушевленіе, создаваемыя и вырабатываемыя постоянною, усердною и энергичною научною работою, можно было бы ожидать, что ихъ лекціи должны доставлять слушателямъ превосходные, съ точки зрѣнія техники, образцы научнаго мышленія и изслѣдованія съ живою и весьма интенсивною научно-эмоціональною окраскою и пріобщать такимъ образомъ аудиторію съ великимъ успѣхомъ къ научному воодушевленію и истинно научному, технически совершенному мышленію. Между тѣмъ, многіе изъ нихъ не дѣлятся съ аудиторіей этими драгоцѣнными благами, пріобрѣтенными ими многолѣтнимъ энергичнымъ научнымъ трудомъ, а берутъ на себя учительскую роль совсѣмъ иного типа. Вмѣсто высоко-научнаго полета научной мысли и воодушевленнаго дѣйствія научнаго процесса получается только педагогическое усердіе въ дѣлѣ элементарнаго обученія познаніямъ, подчасъ не лишенное педантизма и сухости.

Какъ чтеніе лекцій должно сообразоваться не съ недостижимою путемъ этого пріема преподаванія цѣлью внѣдренія системъ научныхъ знаній, а съ цѣлью пріобщенія къ научному мышленію, такъ и отношеніе къ лекціямъ со стороны учащихся должно освѣщаться пониманіемъ той же функціи лекцій и ея цѣнности.

Сопоставивъ то, что̀ остается въ памяти послѣ годичнаго слушанія лекціоннаго курса, съ тѣмъ, что выучивается въ нѣсколько дней къ экзамену по учебнику, не трудно придти къ заключенію, что ученіе по учебнику несоизмѣримо продуктивнѣе слушанія лекцій и послѣднее не имѣетъ никакого важнаго и серьезнаго значенія; и такія соображенія весьма обычны въ студенческой средѣ и играютъ серьезную роль въ дѣлѣ университетскаго образованія или, точнѣе, научной необразован-

ности многихъ людей съ университетскими дипломами, полученными путемъ выучиванія учебниковъ къ экзаменамъ.

Изъ вышеизложеннаго видно, сколь поверхностны и ошибочны заключенія о значеніи лекцій по такимъ даннымъ.

Матеріалъ для отвѣта на обращенный къ самому себѣ вопросъ: «Что у меня осталось въ головѣ отъ лекцій?», психологически естественно, даютъ главнымъ образомъ или исключительно отдѣльныя, застрявшія въ памяти, какъ постороннія тѣла, позитивныя знанія, то, что̀ «врѣзалось въ память», какъ особенно поразительное, удивительное и т. п. (ср. выше стр. 300)—самая малоцѣнная категорія умственныхъ результатовъ слушанія лекцій. Болѣе цѣнная группа знаній раціональныя знанія, вошедшія въ органическую связь съ прочимъ интеллектуальнымъ капиталомъ, не торчатъ отдѣльно, какъ постороннія тѣла, и не обращаютъ на себя вниманія обозрѣвателя, какъ курьезы и т. п., и чѣмъ болѣе органически они усвоены, чѣмъ интимнѣе ассимилированы, тѣмъ менѣе шансовъ имѣютъ они представиться обозрѣвателю, какъ новыя пріобрѣтенія на ряду съ «врѣзавшимися въ память» отдѣльными поразительными фактами и т. п. (ср. выше стр. 293). Точно также скрываются отъ взора продукты исправленія, углубленія, большей раціонализаціи и иного научнаго усовершенствованія прежнихъ менѣе доброкачественныхъ умственныхъ образованій и ихъ сочетаній. Такимъ образомъ, обозрѣвающему, что у него «осталось въ головѣ», даже тѣ результаты лекцій, которые сами по себѣ могутъ быть предметомъ внутренняго зрѣнія, вслѣдствіе возможности ихъ сознательной репродукціи, представляются въ совершенно ложномъ видѣ изъ-за незамѣтности того, что по существу достойно вниманія, и обращенія вниманія на то, что по существу не имѣетъ серьезнаго значенія.

Но наиболѣе обильные познавательные результаты лекцій, тѣ, которые мы назвали неполными диспозиціями, по природѣ своей скрыты подъ порогомъ сознанія и не допускаютъ абсолютно внутренняго зрѣнія при обозрѣніи того, что̀ «осталось въ головѣ».

И то же относится къ основному цѣнному продукту лекцій, къ улучшенію самой «головы», самого интеллекта.

И получается выводъ, что отъ лекцій не остается въ головѣ ничего, кромѣ отдѣльныхъ обрывковъ знанія. «Въ памяти у учащагося остаются только тѣ свѣдѣнія, которыя про-

извели почему либо особенно сильное впечатлѣніе на него. И чѣмъ научнѣе лекціи профессора, тѣмъ менѣе даютъ онѣ слушателямъ...» и т. д. (Казанскій и проч.). Выводъ не весьма глубокомысленный, весьма ненаучный и неминуемо весьма гибельно отзывающійся на научномъ образованіи тѣхъ, которые ему вѣрятъ и слѣдуютъ на дѣлѣ въ университетское время...

XIX.

Что касается систематическаго усвоенія знаній, то для этого существуютъ учебники и иная литература (ср. ниже), и разныя особыя пособія: анатомическіе театры, минералогическіе, зоологическіе и другіе кабинеты и т. п., гдѣ въ таковыхъ пособіяхъ есть надобность; а тамъ, гдѣ существуютъ университетскіе экзамены, есть и особое психическое давленіе въ пользу соотвѣтственной работы, а равно провѣрка результатовъ этой работы со стороны университета. О желательности у насъ университетскихъ экзаменовъ и о раціональномъ ихъ устройствѣ мы уже подробно говорили выше, стр. 91 и сл. Здѣсь къ изложенному тамъ для дальнѣйшаго выясненія отношенія лекцій къ научной освѣдомленности добавимъ слѣдующее:

Надлежащая постановка университетскихъ экзаменовъ несомнѣнно имѣетъ серьезное полезное значеніе, а непадлежащая можетъ очень вредить, подчасъ значительно больше, чѣмъ отсутствіе всякихъ экзаменовъ. Но наивно было бы думать, чтобы экзамены гарантировали падлежащую степень научной освѣдомленности со стороны получившихъ университетскіе дипломы. Мы уже указывали выше, что экзаменное ученіе, если оно происходитъ только для экзамена, даетъ весьма быстро пріобрѣтаемые, но весьма малоцѣнные результаты. Но надо принять во вниманіе еще и другое: и сравнительно хорошо усвоенныя знанія вообще имѣютъ тенденцію исчезать, чисто позитивныя знанія съ особенною быстротою; и усердно учившіеся и блестяще выдержавшіе экзамены, если бы ихъ внезапно подвергнуть по истеченіи года повторнымъ экзаменамъ, по большей части порѣзались бы по всѣмъ или почти по всѣмъ предметамъ, а о томъ, что́ бы оказалось въ случаѣ такихъ экзаменовъ по истеченіи, напр., 5, 10 или 15 лѣтъ, нечего и говорить. Это явленіе, точнѣе соотвѣтственный законъ человѣческой психики, страннымъ образомъ, какъ-то упорно игнори-

руется, особенно тамъ, гдѣ съ нимъ весьма и весьма слѣдовало бы считаться и выводить изъ него надлежащія практическія послѣдствія—въ области школьнаго дѣла, въ томъ числѣ и въ университетахъ.

Знанія, выносимыя изъ университета въ дальнѣйшую жизнь, представляютъ главнымъ образомъ лишь одинъ изъ факторовъ соотвѣтственнаго знанія и въ будущемъ, имѣющій значеніе и цѣнность лишь постольку, поскольку присоединится дѣйствіе необходимаго другого фактора — того фактора, который мы выше назвали охранительными и возстановительными дополненіями.

Но затѣмъ предположимъ условно, что это не такъ, или что нужныя въ дальнѣйшей жизни знанія охраняются и возстановляются путемъ соотвѣтственныхъ занятій, напр., путемъ сохраненія и прочитыванія университетскихъ руководствъ или нужныхъ ихъ главъ и частей. Есть ли въ такомъ случаѣ гарантія надлежащаго познавательнаго вооруженія въ области той дѣятельности, гдѣ утилизируются соотвѣтствующія факультетскому образованію знанія, напр., во врачебной, судейской, адвокатской, административной практикѣ? Предположеніе такой гарантіи было бы вообще весьма ошибочнымъ по различнымъ основаніямъ.

Въ качествѣ наиболѣе важныхъ и общихъ основаній укажемъ на слѣдующія:

1) Громадный ростъ и спеціализацію знанія. Попытка со стороны университетовъ снабдить своихъ питомцевъ столь обширными и развѣтвленными научными знаніями, чтобы они составляли достаточное познавательное вооруженіе на тѣхъ, въ свою очередь все болѣе развѣтвляющихся, путяхъ дѣятельности, по которымъ бывшіе студенты расходятся послѣ выхода изъ университета,—была бы попыткою объять необъятное; а нѣкоторое приближеніе къ такой цѣли вело бы не къ усиленію научнаго образованія, а къ переобремененію памяти, умственному отупѣнію и т. д. Вслѣдствіе этого университетъ даетъ вообще въ области спеціальныхъ знаній лишь нѣкоторую общую предварительную оріентировку, какъ фундаментъ для самостоятельнаго пріобрѣтенія болѣе спеціальныхъ и подробныхъ знаній въ нужныхъ, для различныхъ питомцевъ одного и того же факультета весьма различныхъ, направленіяхъ. И доставленія

солидной оріентировки этого рода и можно только разумнымъ образомъ и требовать отъ университета. Мы выше высказались, между прочимъ, за установленіе спеціализаціи на юр. факультетахъ, за введеніе особыхъ отдѣленій: государственныхъ наукъ, судебно-юридическихъ наукъ и экономическихъ наукъ, но и послѣ такой реформы могла бы быть рѣчь о доставленіи (лишь болѣе серьезной) предварительной оріентировки, а вовсе не объ окончательномъ снабженіи достаточнымъ познавательнымъ капиталомъ.

Всякій врачъ изучалъ въ качествѣ студента физіологію, но всякій врачъ долженъ былъ бы продолжать учиться физіологіи уже въ качествѣ врача съ обращеніемъ особаго вниманія на тѣ вѣтви физіологіи, которыя соотвѣтствуютъ его спеціальности. То же относится къ свѣдѣніямъ изъ области фармакологіи, патологіи, терапіи и т. д.

2) Прогрессъ знанія. Тотъ, чье общеніе съ наукою продолжалось бы только до полученія диплома, по истеченіи извѣстнаго времени оказался бы болѣе или менѣе далеко отставшимъ отъ существующаго уровня и содержанія знанія, тѣмъ дальше позади, чѣмъ быстрѣе мчится прогрессъ знаній; а такъ какъ знаніе вообще мчится впередъ съ ускоряющееюся быстротою, вслѣдствіе усовершенствованія спеціальныхъ техникъ изслѣдованія и научнаго мышленія вообще и нѣкоторыхъ другихъ обстоятельствъ, то интересующій насъ здѣсь факторъ съ каждымъ годомъ получаетъ все большее значеніе; все меньше допустимо отставаніе отъ науки и довольствованіе тѣмъ уровнемъ знаній, который существовалъ во время ученія въ университетѣ. Въ нѣкоторыхъ областяхъ практической дѣятельности необходимость продолжать общеніе съ наукою, вслѣдствіе ея прогресса, проявляется подчасъ довольно рѣзко и внушительно. Напр., врачъ, лѣченіе котораго было причиною серьезнаго разстройства здоровья или смерти паціента, будетъ, въ случаѣ уголовнаго суда, совершенно справедливо оправданъ, если онъ примѣнилъ тѣ средства, въ пользу которыхъ высказывается въ данное время медицина; но если наука въ данное время уже убѣдилась въ неумѣстности этихъ средствъ и рекомендуетъ иныя, при примѣненіи коихъ поврежденіе здоровья или смерть не послѣдовала бы, то отставшаго отъ науки врача слѣдуетъ признать виновнымъ въ неосторожномъ убійствѣ или т. п. Въ другихъ областяхъ, напр., въ государствен-

ной дѣятельности, такихъ аргументовъ въ пользу занятія наукою и послѣ полученія диплома не бываетъ, тѣмъ не менѣе существо дѣла остается тѣмъ же; напр., если коммиссія вырабатываетъ плохой проектъ гражданскаго или иного кодекса или отдѣльнаго закона, потому что въ ней засѣдаютъ люди, давно отставшіе отъ уровня науки (или не бывавшіе никогда на уровнѣ ея), то народъ, потомъ страдающій отъ плохихъ законовъ, жаловаться въ судъ не идетъ, но по существу вина и вредъ—неизмѣримо больше, чѣмъ тѣ, о которыхъ говорится во врачебныхъ, гражданскихъ и уголовныхъ, процессахъ.

По адресу университетскихъ знаній выводъ изъ приведенныхъ соображеній тотъ, что эти знанія, даже въ случаѣ относительно большой солидности, должны быть разсматриваемы лишь какъ начальная ступень научной освѣдомленности, облегчающая дальнѣйшую пріобрѣтательную и охранительную работу, необходимую не только для достиженія сколько-нибудь удовлетворительной освѣдомленности, но даже и для сохраненія той частицы освѣдомленности, той приготовительной оріентировки, которая была вынесена изъ университета. Университетское ученіе есть лишь приготовительный классъ въ школѣ науки, лишь введеніе въ ученіе.

По адресу же экзаменовъ, которые не въ состояніи гарантировать не только занятія наукою въ будущемъ, но даже и серьезнаго и надлежащаго занятія ею въ университетское время (въ отличіе отъ предъэкзаменнаго зубренія), получается тотъ выводъ, что они могутъ лишь устанавливать извѣстныя границы для научнаго невѣжества; надлежащая же научная освѣдомленность находится весьма далеко отъ этихъ границъ и достигается иными, ничего общаго съ экзаменами, не имѣющими средствами, а именно свободными и охотными занятіями наукою въ университетское время и послѣ, т. е. тѣмъ, что̀ даетъ импульсъ къ такому отношенію къ наукѣ.

И вотъ здѣсь намъ опять приходится возвратиться къ лекціямъ и указать еще на одно дѣйствіе ихъ въ пользу научной освѣдомленности, дѣйствіе, состоящее въ сообщеніи не научныхъ свѣдѣній, а симпатіи и любви къ наукѣ,—импульсовъ къ свободному и охотному или даже любовному занятію наукою въ университетское и послѣдующее время.

Наблюдая университетскую жизнь, не трудно замѣтить то явленіе, что нѣкоторыя науки, въ одномъ университетѣ или въ

одно время въ данномъ университетѣ однѣ, въ другомъ университетѣ или въ другое время другія, влачатъ поразительно жалкое существованіе; онѣ живутъ только во время экзаменнаго страха и только въ формѣ отбыванія экзаменной повинности, а въ прочее время онѣ мертвы: лекціи не посѣщаются, рекомендуемая литература не читается, разговоровъ на соотвѣтствующія темы не бываетъ, и т. д. Другія же науки (или тѣ же науки въ другихъ университетахъ, въ другое время въ томъ же университетѣ и т. д.) живутъ и помимо экзамена: лекціи посѣщаются, рекомендуемыя книги берутся на расхватъ изъ библіотеки и т. д.; появляются среди студентовъ даже такіе, которыхъ можно назвать начинающими учеными въ области данной науки и съ которыми небезынтересно, а подчасъ и не безполезно, побесѣдовать и поспорить на темы такой привилегированной науки. Вообще степени университетской жизни разныхъ наукъ въ одномъ и томъ же университетѣ и однихъ и тѣхъ же наукъ въ различныхъ университетахъ весьма различны и колеблются въ большихъ предѣлахъ.

Отъ чего это зависитъ?

Незнакомые съ университетскимъ міромъ люди склонны были бы, пожалуй, усмотрѣть причины прозябанія или мертваго состоянія однихъ, жизни или большого оживленія другихъ наукъ въ характерѣ самихъ этихъ наукъ: одни науки «интересны», другія «скучны» и проч.

Но такое объясненіе страдало бы прежде всего тѣмъ, что оно вовсе не объясняло бы тѣхъ фактовъ, которые требуется объяснить, а эти факты состоятъ въ томъ, что одни и тѣ же науки то живутъ, то мертвы въ университетѣ; стало быть, дѣло не въ самой наукѣ, какъ таковой, а въ иномъ какомъ-то постороннемъ и измѣнчивомъ факторѣ.

Судьба данной науки среди даннаго студенчества зависитъ не отъ того, какова данная наука сама по себѣ, а отъ того, какого она имѣетъ представителя на каѳедрѣ и какъ онъ ее представляетъ. Началомъ соприкосновенія и знакомства студентовъ съ данною наукою являются лекціи, первая и слѣдующія... Одни и тѣ же научныя темы и ихъ ряды могутъ, смотря по характеру ихъ обсужденія, быть представлены въ весьма живомъ и привлекательномъ, или же въ мертвомъ, скучномъ и отталкивающемъ видѣ. Это уже относится къ печатному изложенію и впечатлѣніямъ читателей, а къ лекціямъ

и впечатлѣніямъ слушателей въ еще гораздо болѣе сильной степени. Этимъ факторомъ и соотвѣтственнымъ характеромъ психическихъ переживаній слушателей опредѣляются прежде всего ихъ симпатіи и антипатіи къ предмету, излагаемому съ каѳедры. Если факторъ, который мы имѣемъ въ виду, дѣйствуетъ въ отрицательномъ, отталкивающемъ направленіи, то ближайшимъ и вполнѣ естественнымъ послѣдствіемъ является потеря охоты и желанія посѣщать соотвѣтственныя лекціи и болѣе или менѣе быстрое пустѣніе аудиторіи. Но этимъ дѣло не ограничивается; чувства и впечатлѣнія, вынесенныя изъ аудиторіи, дѣйствуютъ въ соотвѣтственномъ направленіи и внѣ аудиторіи, и, если нѣтъ какихъ-либо особыхъ обстоятельствъ, способствующихъ перемѣнѣ настроенія и установленія симпатіи къ данной наукѣ (напр., какого либо другого профессора или доцента, вербующаго своими лекціями прозелитовъ для данной науки), то и дома занятія ею по собственному влеченію обыкновенно не бываетъ; а послѣдующее отбываніе экзаменной повинности, особенно, если оно происходитъ на почвѣ литографированныхъ записокъ или печатнаго учебника того же преподавателя, лекціи котораго подѣйствовали не привлекающимъ, а отталкивающимъ образомъ,—тоже мало можетъ способствовать появленію любви и симпатіи къ этой наукѣ. Поэтому и впредь существуетъ не заинтересованность и влеченіе къ данной области знанія, а скорѣе равнодушіе или даже такое отрицательное отношеніе, что требуется наличность особыхъ и чрезвычайно благопріятныхъ условій въ будущемъ, чтобы могла случиться перемѣна отношенія.

Собственно судить о наукѣ по изложенію ея такимъ то опредѣленнымъ ученымъ (можетъ быть, даже «ученымъ» только по оффиціальному положенію, а въ наукѣ собственно посторонним человѣкомъ) дѣло въ высокой степени нерезонное и для самой науки несправедливое, какъ нерезонны и несправедливы бываютъ отрицательныя сужденія или антипатіи къ извѣстной національности на основаніи впечатлѣній, вынесенныхъ изъ столкновеній съ менѣе достойными ея представителями; но тѣмъ не менѣе и то, и другое обычное и психологически естественное явленіе, тѣмъ болѣе, что въ такихъ областяхъ рѣшающую роль играетъ не разсудокъ, а эмоціональный факторъ, симпатіи и антипатіи.

Совсѣмъ ужъ нераціонально и весьма вредно для самихъ

студентовъ то явленіе, что, бросивъ посѣщеніе «плохихъ» лекцій, они не читаютъ и рекомендуемыхъ пособій, и вообще не интересуются и не занимаются данною наукой. Именно если нѣтъ хорошихъ лекцій, то тѣмъ болѣе необходимо стараться о возможномъ восполненіи соотвѣтственнаго образовательнаго дефекта путемъ иныхъ занятій (ср. ниже), и эта необходимость еще настоятельнѣе въ томъ (обыкновенномъ) случаѣ, если и предэкзаменное ученіе происходитъ на почвѣ какого либо макулатурнаго литографированнаго или печатнаго издѣлія. Но фактически господствуетъ именно такое отношеніе, что дѣйствіе выдающихся лекцій усиливается дѣйствіемъ хорошихъ другихъ образовательныхъ средствъ, а вредъ плохихъ лекцій или непосѣщеніе лекцій усугубляется вредомъ плохого принудительнаго ученія по плохимъ пособіямъ и отчужденіемъ отъ иныхъ болѣе годныхъ источниковъ образованія.

Что лекціи, обладающія тѣми свойствами, которыя необходимы для надлежащаго дѣйствія этого пріема преподаванія и о которыхъ мы обстоятельно говорили выше, а тѣмъ болѣе выдающіяся, «блестящія», доводящія слушателей до восторга и энтузіазма лекціи—дѣйствуютъ въ противоположномъ направленіи, внушаютъ уваженіе и любовь къ излагаемому предмету, поддерживаютъ продолженіе слушанія данной науки и способствуютъ охотному занятію его и внѣ аудиторіи въ университетское и въ послѣ-университетское время, объ этомъ излишне послѣ всего изложеннаго подробно распространяться. Замѣтимъ только, что здѣсь дѣло вовсе не сводится лишь къ представленію науки въ интересномъ и элегантномъ видѣ и возбужденію соотвѣтственнаго мнѣнія о ней въ аудиторіи. Болѣе существенно и глубже и прочнѣе дѣйствіе иныхъ психическихъ факторовъ. На первомъ мѣстѣ слѣдуетъ поставить суггестивное зараженіе слушателей тѣми чувствами (эмоціями) піэтета, любви, восторженной преданности излагаемой наукѣ, которыми одушевлена professio scientiae, научная проповѣдь истиннаго ученаго въ области облюбованной имъ вѣтви знанія. Какъ въ области политической пропаганды или религіозной, или нравственной проповѣди явленіе прозелитизма зиждется не столько на дѣйствіи аргументовъ и холоднаго разсудка, сколько на эмоціопальномъ зараженіи, и поэтому энтузіазмъ или фанатизмъ проповѣдника болѣе содѣйствуетъ прозелитизму, чѣмъ умная аргументація въ пользу объекта пропо-

вѣди, такъ и въ дѣлѣ успѣха созданія симпатій, уваженія и преданности для данной науки и вербованія для нея прозелитовъ и поклонниковъ въ аудиторіи существеннымъ условіемъ является не холодно-безразличное, а воодушевленно-преданное и любовное къ ней отношеніе со стороны профессора. Поэтому и тѣ ученые, которые являются лишь скромными тружениками науки и не обладаютъ особенно выдающимися дарованіями, но знаютъ, искренне уважаютъ и любятъ свою науку, могутъ приносить большую пользу на каѳедрѣ и въ интересующемъ насъ теперь направленіи.

Тѣ эмоціональныя диспозиціи, которыя снабжаются слушателямъ и привязываютъ ихъ къ предмету professio, могутъ имѣть различный характеръ, смотря по характеру эмоціональной подкладки, лежащей въ основѣ научной проповѣди. Равномѣрный и спокойный піэтетъ, дѣйствуетъ иначе, чѣмъ научный фанатизмъ, и т. д.

Кромѣ эмоціональнаго внушенія можетъ имѣть мѣсто и самостоятельное развитіе въ психикѣ слушателей эмоціональныхъ диспозицій, привязывающихъ ихъ къ наукѣ. Мы указали выше на явленіе идеализаціи личности профессора и развитія, подчасъ, восторженной преданности ему подъ вліяніемъ идейныхъ воодушевленій и переживаній духовнаго подъема во время лекціи. На такой же ассоціативно-психологической почвѣ и излагаемая наука можетъ сдѣлаться предметомъ идеализаціи и пріобрѣсти особый ореолъ прекраснаго и возвышеннаго въ глазахъ слушателей...

Что же касается характера и содержанія самой науки, дѣленія наукъ на болѣе «интересныя» и менѣе, то этотъ факторъ имѣетъ въ интересующей насъ области лишь относительное значеніе условія, въ нѣкоторыхъ областяхъ знанія нѣсколько облегчающаго и усиливающаго дѣйствіе лекцій въ положительномъ и благотворномъ смыслѣ, или же дѣлающаго нѣсколько болѣе труднымъ достиженіе положительнаго результата и усиливающаго и ускоряющаго отрицательное дѣйствіе плохихъ лекцій. Кромѣ этого есть и разные другіе факторы, играющіе роль благопріятныхъ или неблагопріятныхъ условій: престижъ университетской каѳедры, или же умаленіе этого престижа, наличность конкурренціи политическихъ или иныхъ интересовъ въ студенческой средѣ и т. д.

Успѣхъ вліянія лекцій на послѣ-университетское время, въ

смыслѣ продолженія общенія съ данною наукою или съ наукою вообще, зависитъ, конечно, въ значительной степени отъ дальнѣйшихъ житейскихъ обстоятельствъ, отъ среды и т. д. Но все таки нельзя забывать того, что «періодъ жизни между двадцатью и тридцатью годами есть критическій періодъ для образованія интеллектуальныхъ и профессіональныхъ привычекъ» (Джемсъ, психологія, ср. выше, стр. 276). Если въ этотъ критическій періодъ не была создана въ университетѣ привычка интересоваться и охотно и добровольно заниматься наукою, или даже произошло внушеніе антипатіи и отвращенія къ дѣлу ученія и общенія съ наукою, то трудно требовать и ожидать появленія идейныхъ интересовъ и любви къ наукѣ въ эпоху практической жизни съ ея заботами и интересами; а можно скорѣе ожидать рутинно-невѣжественнаго и только карьерно-практичнаго отношенія къ тому, что должно было бы быть идеальнымъ призваніемъ подъ благословеніемъ и при свѣтѣ науки. Если же въ университетѣ процвѣтаетъ искренняя, воодушевленная и сильная въ интеллектуальномъ и эмоціональномъ отношеніи проповѣдь науки, то въ будущемъ на разныхъ государственныхъ и общественныхъ постахъ неминуемо должны появиться и истинно-просвѣщенные люди, а не только люди, когда то чему то учившіеся для отбыванія экзаменной повинности, но забывшіе и опустившіеся.

Изъ предыдущаго, между прочимъ, видно существенное педагогическое и общественно-политическое основаніе неумѣстности и зловредности политики палки и принужденія въ университетѣ, напр., нелѣпость мѣръ понужденія къ посѣщенію лекцій или такихъ мѣръ, какія рекомендуются сторонниками постояннаго зубренія по учебникамъ и хроническаго экзаменованія (репетиціонная система) или сторонниками институтовъ съ постояннымъ строгимъ контролемъ занятій и репрессивными мѣрами въ видѣ недопущенія къ экзамену или болѣе грознаго экзамена для лѣнивыхъ и строптивыхъ, и проч. и проч.

Единственная допустимая мѣра, имѣющая для нѣкоторыхъ (не для всѣхъ) понудительный характеръ—однократные экзамены, и они должны быть сосредоточены въ одной, отдѣленной отъ собственно университетскаго дѣла, т. е. отъ періода лекцій и прочаго свободнаго и добровольнаго занятія наукой, части года и соединяться съ свободою выбора въ извѣстныхъ предѣлахъ предметовъ экзамена (ср. выше). Духъ и направленіе

экзаменовъ должны имѣть по возможности въ основѣ честь и уваженіе къ профессору и къ наукѣ, а не страхъ, какъ таковой (что не исключаетъ серьезной требовательности и не имѣетъ ничего общаго съ гибельнымъ безразличіемъ къ интересамъ науки и просвѣщенія и поблажками невѣжеству на этой почвѣ).

Чѣмъ сильнѣе университетъ и успѣшнѣе его дѣйствіе, тѣмъ менѣе существенное значеніе имѣютъ экзамены. Чѣмъ слабѣе университетъ и дѣйствіе лекцій, тѣмъ болѣе серьезное значеніе пріобрѣтаетъ malum necessarium нашей университетской жизни—экзамены, какъ граница и мѣра предупрежденія абсолютнаго невѣжества, какъ нѣкоторое, по крайней мѣрѣ, ослабленіе зла, неизбѣжнаго для общества и государства отъ неудачной постановки университетскаго дѣла, отъ слабосилія, худосочія и омертвѣнія университетовъ и университетскихъ наукъ.

XX.

Въ предыдущемъ рѣчь шла объ отдѣльныхъ лекціяхъ, ихъ психологіи и разныхъ ихъ интеллектуальныхъ и эмоціональныхъ вліяніяхъ на актуальную и диспозитивную психику слушателей, при чемъ намъ вездѣ приходилось убѣждаться, насколько поверхностно и ошибочно общее и огульное порицаніе этого пріема преподаванія, а также и противоположное отношеніе, огульное восхваленіе лекцій. Дѣло идетъ не о какомъ то товарѣ опредѣленнаго сорта, имѣющемъ свою болѣе или менѣе однообразную цѣнность, а о величинахъ, крайне и радикально колеблющихся въ своей цѣнности—отъ зловредности въ этическомъ и интеллектуальномъ отношеніи до идеальнѣйшей и высочайшей цѣнности въ обоихъ отношеніяхъ.

Въ университетѣ имѣетъ мѣсто сочетаніе дѣйствія лекцій весьма различныхъ типовъ. Смотря по тому, какіе элементы входятъ въ это сочетаніе и преобладаютъ, и общіе результаты должны получаться весьма различные. Если вообразить, что въ данномъ университетѣ или на данномъ факультетѣ преобладаетъ чиновническо-формальное и скучно-ремесленное отношеніе къ дѣлу, что здѣсь преподаютъ, главнымъ образомъ, люди, или не доросшіе до науки, или давно отставшіе отъ нея, опустившіеся умственно и нравственно и по существу не интересующіеся наукою и правильностью или неправильностью отчитываемыхъ съ каѳедры положеній, то и этическіе и умствен-

ные результаты совокупнаго вліянія такого университета или факультета могутъ получиться въ общемъ лишь весьма плачевные.

Напротивъ, если въ данномъ университетѣ разрабатываютъ и проповѣдуютъ науку главнымъ образомъ или даже исключительно истинные ученые, живущіе полною эмоціонально-интеллектуальною научною жизнью, а среди нихъ и выдающіеся по силѣ и элегантности мышленія и по своему научному энтузіазму ученые, то получается сложеніе соотвѣтственныхъ благотворныхъ вліяній и взаимное дополненіе въ дѣлѣ усовершенствованія ума и характера со стороны разныхъ по техникѣ мышленія и типамъ научнаго пастроенія и подъема курсовъ; разные выдающіеся курсы прививаютъ разныя цѣнныя умственныя привычки и техники мышленія, совершенствуютъ разныя стороны интеллекта, прививаютъ разными способами идейное настроеніе и т. д., вообще способствуютъ своимъ совокупнымъ и систематическимъ воздѣйствіемъ въ теченіе нѣсколькихъ лѣтъ критическаго періода образованія ума и характера существенному облагороженію духовныхъ личностей всѣхъ, подвергавшихся этому воздѣйствію, и созданію крупныхъ и выдающихся по уму и характеру личностей.

При этомъ, впрочемъ, происходитъ нѣчто большее, нежели простое сочетаніе и сложеніе благотворныхъ воздѣйствій.

Прежде всего, слѣдуетъ принять во вниманіе, что каждый хорошій, а тѣмъ болѣе талантливый или геніальный, курсъ облегчаетъ и потенцируетъ дѣйствіе другихъ курсовъ, отчасти уже параллельно слушаемыхъ, въ еще большей степени послѣдующихъ. Ибо эти другіе курсы застаютъ болѣе обработанную и расчищенную, болѣе плодородную почву для своего дѣйствія; и это касается не только интеллектуальной стороны, но и эмоціональной.

Нельзя сказать о гимназіяхъ при теперешней, плохой постановкѣ средняго образованія, чтобы онѣ приготовляли благопріятную почву для сѣятелей научнаго сѣмени въ университетѣ. Напротивъ, первоначальная элементарная выдѣлка интеллекта оказывается подчасъ такою, что побороть его неповоротливость, заставить его съ успѣхомъ оказаться по другой сторонѣ пропасти, отдѣляющей его отъ научнаго мышленія и изслѣдованія, бываетъ довольно трудно; и точно также не всегда имѣется на лицо достаточная любознательность, воспріимчивость къ идейнымъ интересамъ и научнымъ эмоціямъ и способность под-

няться до научнаго одушевленія. Тѣ, которые съумѣли успѣшно побороть эти препятствія, привели умъ и эмоціональную психику въ такое движеніе, какое требуется въ наукѣ, передаютъ другимъ для дальнѣйшей обработки уже болѣе годный и податливый матеріалъ какъ въ интеллектуальномъ, такъ и въ эмоціональномъ отношеніи. По моему глубокому убѣжденію, слушаніе въ теченіе одного года нѣсколькихъ дѣльныхъ, а тѣмъ болѣе талантливыхъ и выдающихся курсовъ, способно съ избыткомъ покрыть недостаточно удовлетворительное восьмилѣтнее дѣйствіе гимназическаго аппарата въ смыслѣ подготовки почвы для дальнѣйшаго научно-образовательнаго воздѣйствія. Точно также слушаніе выдающихся лекцій во второмъ году улучшаетъ дальше эмоціонально-интеллектуальную почву и облегчаетъ и усиливаетъ дѣйствіе лекцій третьяго года и т. д.

Далѣе, мы въ свое время указали, что выдающіяся лекціи, увлекая и воодушевляя въ пользу науки вообще и данной науки въ особенности, тѣмъ самымъ создаютъ въ психикѣ слушателей стимулы къ добровольнымъ и охотнымъ научнымъ занятіямъ внѣ аудиторіи, къ чтенію руководствъ и монографій, и т. д., что, конечно, въ свою очередь, облегчаетъ и усиливаетъ дѣйствіе даннаго и другихъ курсовъ.

Наконецъ, слѣдуетъ имѣть въ виду еще одно важное обстоятельство: если съ каѳедръ происходятъ эманація въ массовую студенческую психику сильнаго истинно научнаго духа, среди учителей есть и великіе и знаменитые ученые, или къ тому же civitas academica электризуется новыми открытіями, новыми теоріями и ученіями и иными успѣхами знанія, дѣлаемыми въ той же родной alma mater, или благородною, здѣсь же происходящею борьбою идей и разныхъ общихъ точекъ зрѣнія и направленій, а умаляющихъ и опошляющихъ науку и унижающихъ достоинство университетской каѳедры людей на каѳедрахъ даннаго университета нѣтъ, то къ дѣйствію отдѣльныхъ professiones scientiae присоединяется еще дѣйствіе такой среды, такого господствующаго массового идейно-научнаго настроенія и подъема, что уже само вращеніе въ этой средѣ, въ этой атмосферѣ академическаго духа и культа истины и научнаго свѣта, исключающей все мелкое, пошлое и низменное, неизбѣжно облегчаетъ и усиливаетъ благотворное дѣйстіе отдѣльныхъ курсовъ и имѣетъ само по себѣ глубоко воспитательное вліяніе въ умственномъ и этическомъ направленіи.

С. Общіе выводы о существѣ и идеалѣ научнаго образованія и университета.

Естественное мѣсто опредѣленія существа и задачи университетскаго образованія не въ концѣ, а въ началѣ изслѣдованія объ университетѣ, какъ школѣ. Но намъ невозможно было уяснить существа этого образованія, не опровергнувъ раньше традиціонныхъ, ненаучныхъ и поверхностныхъ, представленій и положеній о наукѣ и университетскомъ преподаваніи, и не замѣнивъ ихъ иными понятіями и положеніями, основанными на психологическомъ анализѣ науки и университетскаго преподаванія.

Напоминаемъ главнѣйшіе тезисы изложенныхъ выше психологическихъ теорій науки и университетскаго преподаванія:

Наука есть не «систематическая совокупность свѣдѣній о какой-либо области явленій» или т. п., а своеобразное сложное явленіе человѣческой психики, въ которомъ сочетается технически усовершенствованное мышленіе съ особыми возвышающими и облагораживающими характеръ эмоціями, сродными съ религіозными, этическими и эстетическими воодушевленіями и приподнятыми настроеніями. Эти эмоціи, лежащія въ основѣ истинной науки, дающія силу научному мышленію и творчеству и воодушевляющія истинныхъ ученыхъ на научный трудъ и подвиги, создаютъ вмѣстѣ съ тѣмъ для научныхъ мыслителей потребность сообщенія волнующихъ ихъ мыслей и идей другимъ, ученія, проповѣди (professio) своихъ научныхъ убѣжденій и пріобрѣтенія учениковъ и приверженцевъ для предмета своего ученія; такова была психическая основа собиранія вокругъ себя аудиторіи и ученія со стороны древнихъ ученыхъ и философовъ: Сократа, Платона, Аристотеля и другихъ, и то же лежитъ въ основаніи подлинной университетской professio (scientiae), которая такимъ образомъ принципіально отличается по своей психологіи отъ школьно-педагогическаго учительства и скорѣе сродна съ проповѣдью основателей и апостоловъ нравственныхъ и религіозныхъ системъ. Вслѣдствіе такой эмоціональной природы подлинной научной professio, послѣдняя представляетъ лучшее средство и основу пріобщенія учениковъ къ научно-эмоціональнымъ переживаніямъ, къ соотвѣтственнымъ настроеніямъ и воодушевленіямъ и къ преданности и любви

къ наукѣ, къ добровольному и охотному занятію ею и вообще къ общенію съ нею и въ дальнѣйшей жизни. И съ точки зрѣнія интеллектуальнаго элемента слушаніе научной professio является отнюдь не безучастнымъ, пассивнымъ воспріятіемъ, а, напротивъ, активнымъ продѣлываніемъ научныхъ умозаключеній и иныхъ движеній научнаго мышленія вслѣдъ за ученымъ-мастеромъ и спеціалистомъ техники усовершенствованнаго мышленія; оно представляетъ такую школу соотвѣтственныхъ интеллектуальныхъ движеній, какою была бы школа совершенныхъ и изящныхъ тѣлесныхъ движеній, въ которой съ помощью какого-либо чудеснаго воздѣйствія ученики могли бы сразу воспроизводить разныя трудныя тѣлодвиженія по желанію учителя.

Вообще основою пріобщенія къ удачному мышленію и къ спеціальной, выработанной вѣками техникѣ мышленія данной вѣтви науки только и можетъ быть совершеніе соотвѣтственныхъ интеллектуальныхъ движеній вслѣдъ за другими, мастерами этого дѣла, по символическимъ слуховымъ или зрительнымъ знакамъ, и пріобрѣтеніе этимъ, подражательнымъ, путемъ соотвѣтственныхъ образцовыхъ навыковъ мышленія. Особенностями лекцій въ этомъ отношеніи являются: во-первыхъ, то обстоятельство, что онѣ способны вводить въ подлинную и интимную лабораторію научнаго мышленія даннаго мастера этого дѣла, въ отличіе отъ учебниковъ, представляющихъ главнымъ образомъ систематическіе склады наиболѣе цѣнныхъ и общихъ окончательныхъ продуктовъ научнаго критическо-творческаго процесса, а не отраженіе самого этого процесса, и вообще въ отличіе отъ печатныхъ произведеній, даже монографій, вслѣдствіе отличій печатнаго изложенія отъ свободнаго мышленія; во-вторыхъ, то обстоятельство, что эмоціональное дѣйствіе лекцій можетъ, съ одной стороны, поднимать умственную энергію и активность до такой степени, которая выше обыкновеннаго уровня, и дѣлать доступнымъ слишкомъ трудное или совсѣмъ недостижимое въ области чтенія мышленіе, а съ другой стороны способствуетъ усиленію дѣйствія этого мышленія въ смыслѣ оставляемой имъ умственной печати.

Именно какъ на лучшее средство и основу поднятія мышленія на высокій уровень научнаго мышленія и пріобщенія къ спеціальной техникѣ мышленія данной отрасли науки, а не какъ на средство систематическаго сообщенія и внѣдренія

знаній, и слѣдуетъ смотрѣть на лекціи съ интеллектуально-образовательной точки зрѣнія.

Усовершенствованіе интеллекта путемъ поднятія его на уровень научно-критическаго мышленія отражается, въ свою очередь, на состояніи всего умственно-познавательнаго капитала, очищая его отъ разныхъ предразсудковъ и поверхностныхъ и ошибочныхъ мнѣній, и вообще перерождая и совершенствуя все интеллектуальное міросозерцаніе человѣка по мѣрѣ своей силы и глубины, точно также какъ пріобщеніе къ научно-эмоціональной жизни отражается на всемъ характерѣ человѣка, очищая его отъ разныхъ пошлыхъ, мелкихъ и низменныхъ элементовъ, сообщая ему принципіально-идейное направленіе, превращая практично-карьерные планы въ высокое призваніе и служеніе съ помощью научнаго свѣта и вообще перерождая, повышая и совершенствуя складъ, направленіе и составъ характера по мѣрѣ своей силы и глубины.

Теперь, послѣ посильнаго выясненія и обоснованія этихъ положеній, мы можемъ сказать:

Научное (въ тѣсномъ и высшемъ смыслѣ слова) образованіе есть такое измѣненіе психики, такая духовная метаморфоза, которая происходитъ вслѣдствіе пріобщенія къ подлинной и полной научной жизни и состоитъ въ аристократизаціи, въ облагороженіи и интеллекта, и характера человѣка.

Задачею и идеаломъ научнаго образованія является установленіе возможно болѣе глубокой, тѣсной и постоянной связи съ наукою и достиженіе этимъ путемъ возможно высокой степени духовнаго совершенства, духовнаго «сверхъ-человѣчества» въ идеальномъ смыслѣ слова, превращенія homo sapiens въ homo sapientissimus, разумѣя при этомъ sapientia, мудрость, по примѣру древнихъ, въ смыслѣ качества не только интеллекта, но и характера и направленія всей жизни.

Лучшее мѣсто для пріобщенія къ наукѣ — очаги научной жизни, universitates litterarum, а лучшее средство и основа этого пріобщенія воспріятіе обнаруженій и внутреннее воспроизведеніе мастерского научнаго мышленія на почвѣ научнаго настроенія и воодушевленія въ научной аудиторіи.

Существо и смыслъ научныхъ лекцій, говоря общимъ и объединяющимъ результаты предыдущаго анализа образомъ, именно состоитъ въ томъ, что онѣ лучшее средство проявленія внутренней и скрытой эмоціонально-интеллектуальной научной жизни и пріобщенія къ ней другихъ.

Задача университетскаго преподаванія науки и научнаго образованія можетъ быть достигнута съ тѣмъ большимъ успѣхомъ, чѣмъ совершеннѣе тѣ образцы научныхъ процессовъ на почвѣ коихъ происходитъ прививка научной психики.

Идеаломъ лекцій были бы такія лекціи, которыя были бы одушевлены глубочайшимъ и великимъ научнымъ энтузіазмомъ, а по интеллектуальному характеру своему представляли бы совершеннѣйшіе образцы научнаго мышленія, соединяя въ себѣ высшее совершенство достигнутой въ данной вѣтви техники мышленія и изслѣдованія съ индивидуальной печатью и силой талантливости въ возможно высокой степени, въ степени геніальности.

Идеаломъ университета, какъ школы научнаго образованія, была бы такая universitas litterarum, такое соединеніе представительства науки въ ея многоразличныхъ вѣтвяхъ и развѣтвленіяхъ и идейныхъ теченіяхъ, при которомъ во всѣхъ этихъ направленіяхъ имѣлось бы идеальное преподаваніе науки, происходило бы формированіе ума и характера молодежи на почвѣ совершеннѣйшихъ образцовъ научнаго мышленія и сильнѣйшаго проникновенія истинно-научнымъ настроеніемъ и воодушевленіемъ.

Такой идеальный въ качествѣ источника научнаго образованія молодежи университетъ былъ бы вмѣстѣ съ тѣмъ идеальнымъ источникомъ научнаго свѣта для всей страны и для всего человѣчества, былъ бы могучимъ и славнымъ центромъ процвѣтанія науки, производства и всемірнаго распространенія научнаго свѣта, былъ бы идеаломъ университета, какъ ученаго учрежденія.

Другими словами: идеалъ университета, какъ школы, и идеалъ университета, какъ ученаго учрежденія, не расходятся, а совпадаютъ.

Это не случайное совпаденіе; оно вытекаетъ, какъ видно изъ всего вышеизложеннаго, изъ самаго психическаго существа науки, научнаго образованія и университетскаго преподаванія.

Мало того, слѣдуетъ говорить не о совпаденіи идеаловъ двухъ соединенныхъ учрежденій: учебнаго заведенія и ученаго учрежденія, а объ единомъ идеалѣ единаго по существу своему учрежденія.

Единая природа университета состоитъ въ томъ, что онъ— ученое учрежденіе, очагъ научной жизни и дѣятельности съ еди-

ною общественной функціей, состоящей въ разработкѣ и пропагандѣ науки, въ добываніи и распространеніи научнаго свѣта.

И при томъ университетъ есть принципіально общій, универсальный органъ науки, не только въ томъ смыслѣ, что онъ представляетъ и разрабатываетъ не опредѣленныя только вѣтви знанія (напр., только тѣ, которыя надобны для подготовки молодыхъ людей къ извѣстнымъ государственнымъ и общественнымъ дѣятельностямъ и профессіямъ или т. п.), а принципіально universitas litterarum, цѣлокупное знаніе, а равно въ томъ смыслѣ, что сфера его просвѣтительной дѣятельности не имѣетъ мѣстныхъ границъ, имѣетъ универсальный характеръ, простирается на universitas hominum, но и въ томъ смыслѣ, что и кругъ способовъ и пріемовъ какъ разработки, такъ и распространенія университетами научнаго свѣта принципіально неограниченъ—universi modi scientiae propagandae. Чѣмъ многостороннѣе и энергичнѣе утилизируются всевозможные разумные и доступные способы и пріемы распространенія научнаго свѣта, тѣмъ лучше исполняетъ университетъ свою высокую и прекрасную миссію.

Лишь однимъ изъ способовъ пропаганды науки и распространенія научнаго свѣта на ряду со многими иными (учрежденіемъ и изданіемъ органовъ научной прессы, печатаніемъ разныхъ научныхъ источниковъ и матеріаловъ и научныхъ произведеній всевозможнаго рода, учрежденіемъ и оживленіемъ дѣятельности ученыхъ обществъ, ученыхъ всемірныхъ или мѣстныхъ конгрессовъ, устройствомъ публичныхъ диспутовъ и конференцій...) является лекціонный способъ.

Этотъ способъ, въ свою очередь, можетъ имѣть различнѣйшее примѣненіе и направленіе и обращаться къ различнымъ категоріямъ лицъ.

Для пропаганды отдѣльныхъ научныхъ идей въ обществѣ или ознакомленія широкихъ круговъ публики съ разными новыми научными открытіями практикуются отдѣльныя публичныя лекціи. Къ университетскимъ традиціямъ относится также приглашеніе по разнымъ поводамъ публики и произнесеніе публичныхъ лекцій для заинтересованія въ пользу университетской науки и пропаганды науки вообще.

На ряду съ отдѣльными публичными лекціями практикуются публичные лекціонные курсы внѣ университетскаго зданія или въ университетскихъ аудиторіяхъ. Между прочимъ, по герман-

ской университетской традиціи къ обязанностямъ профессора относится отбываніе, кромѣ такъ называемыхъ collegia privata, предназначенныхъ для записанныхъ (и внесшихъ гонораръ) лицъ, не менѣе одного collegium publicum съ безплатнымъ входомъ для всякаго желающаго. Въ новѣйшее время сильное и воодушевленное движеніе въ пользу такъ называемыхъ university extension вызвало устроеніе со стороны университетовъ систематическихъ совокупностей лекціонныхъ курсовъ для широкой, въ томъ числѣ и менѣе просвѣщенной, публики или спеціально для рабочихъ и т. п.

Не столь крупное и величественное явленіе, какъ это шествіе университетовъ въ широкія народныя массы, но тоже весьма цѣнное и полезное дѣло, заслуживающее широкаго распространенія—учрежденіе лекціонныхъ курсовъ или системъ таковыхъ для разныхъ категорій университетски образованныхъ и посвятившихъ себя соотвѣтственной практической дѣятельности лицъ: для врачей, учителей, юристовъ и т. п. Между прочимъ, введеніе новаго гражданскаго кодекса въ Германіи, созданнаго главнымъ образомъ университетскими силами, сопровождалось и было подготовляемо открытіемъ въ нѣмецкихъ университетахъ множества соотвѣтственныхъ курсовъ для адвокатовъ и судей, которые въ весьма широкомъ размѣрѣ воспользовались этимъ цѣннымъ даромъ. Вообще, повторныя или даже многократныя, періодическія обращенія къ alma mater, и независимо отъ существованія подобныхъ особыхъ курсовъ или системъ курсовъ, весьма цѣнное, съ точки зрѣнія подъема просвѣщенія и этики въ сферѣ разныхъ практическихъ дѣятельностей и профессій, явленіе, заслуживающее и официальнаго поощренія, не только напр., со стороны медицинскихъ начальствъ (что уже имѣетъ мѣсто), но напр., и со стороны министерства юстиціи, министерства народнаго просвѣщенія по отношенію къ учителямъ гимназій и т. д.

Съ лекціями для практическихъ дѣятелей съ университетскимъ образованіемъ сродны по характеру своему лекціи для людей, уже ориентированныхъ въ области данной науки, но желающихъ дальше двигаться въ данной спеціальной вѣтви знанія и образованія: для начинающихъ ученыхъ, образованныхъ студентовъ старшихъ курсовъ, иностранныхъ ученыхъ и т. п. Особенно въ крупныхъ и выдающихся университетахъ значительная часть лекцій (и иныхъ занятій, въ частности разборовъ

въ тѣсномъ кружкѣ лицъ съ достаточнымъ научнымъ образованіемъ написанныхъ ими небольшихъ научныхъ изслѣдованій и рефератовъ) существуетъ отнюдь не для начинающихъ въ области данной науки. Таковъ главнымъ образомъ характеръ такъ называемыхъ спеціальныхъ курсовъ, въ отличіе отъ болѣе элементарныхъ общихъ.

Имѣя въ виду русскіе университеты, нельзя не упомянуть о разнаго рода курсахъ для женщинъ, педагогическихъ и иныхъ, отчасти ставшихъ уже самостоятельными учрежденіями и только поддерживаемыхъ университетскими силами, отчасти же существующихъ лишь въ видѣ особой отрасли просвѣтительной дѣятельности того или иного университета...

Изъ изложеннаго видно, что дуалистическое воззрѣніе на университетъ, какъ на соединеніе двухъ учрежденій, а именно высшаго учебнаго заведенія и ученаго учрежденія не было бы правильнымъ выраженіемъ существа дѣла. Ужъ лучше было бы говорить о соединеніи ученаго учрежденія съ комплексомъ разныхъ школъ, съ цѣлымъ рядомъ научныхъ школъ разныхъ степеней, начиная съ низшей, народной научной школы (university extension) и кончая «высочайшей» научной школой, школой учености (для остающихся послѣ отбытія студенчества въ университетѣ или, какъ у насъ, оффиціально «оставляемыхъ при университетѣ» для приготовленія къ ученой дѣятельности, «къ профессорскому званію»). Особою природою всѣхъ этихъ школъ, отличающею ихъ отъ иныхъ школъ—слѣдовало бы добавить—является то, что эти школы, не исключая и низшей, народной школы, зиждятся на непосредственномъ воспріятіи научной жизни и научнаго свѣта изъ самаго центра и источника этой жизни и этого свѣта, между тѣмъ какъ учебныя заведенія въ тѣсномъ смыслѣ суть особыя, отдѣльно отъ ученыхъ, существующія учрежденія, исполняющія посредническую функцію заимствованія изъ научныхъ сферъ и впѣдренія учащимся тѣхъ или иныхъ полезныхъ знаній и умѣній (каковому отличію соотвѣтствуетъ, какъ выяснено выше, особая психологія преподаванія и его воспріятія и особый духъ и характеръ получаемаго въ результатѣ интеллектуально-этическаго образованія).

Но и такое, плюралистическое понятіе и опредѣленіе университета не было бы вполнѣ правильнымъ. Оно представляло бы произвольное выдѣленіе изъ общей просвѣтительной функціи

университета отдѣльныхъ ея вѣтвей и возведеніе ихъ въ своеобразную вторую часть университета, при чемъ такое указаніе на отдѣльные виды просвѣтительной дѣятельности имѣли бы характеръ неудачнаго, неполнаго перечисленія. Вполнѣ правильно опредѣляющею природу университета представляется лишь предложенная выше монистическая теорія университета, какъ ученаго учрежденія, какъ органа разработки и распространенія науки и притомъ какъ универсальнаго въ указанныхъ смыслахъ органа науки.

Чѣмъ идеальнѣе университетъ въ этомъ смыслѣ, чѣмъ сильнѣе и ярче въ немъ пламя науки, чѣмъ болѣе идеальными по научному воодушевленію и научному мышленію и творчеству силами онъ обладаетъ, тѣмъ энергичнѣе и успѣшнѣе будетъ осуществляться его научно-просвѣтительная функція—въ различныхъ направленіяхъ, въ томъ числѣ и въ направленіи пріобщенія къ подлинной научной жизни и къ истинному научному образованію учащейся молодежи.

ДРУГІЕ ТРУДЫ АВТОРА:

Баронъ, Система римскаго гражданскаго права. Переведъ съ [illegible] слѣдняго нѣмецкаго изданія Л. Петражицкій.

Выпускъ первый: Книга I. Общая часть. 1888 г. (Второе исправленное изданіе 1898 г.).

Выпускъ второй: Книга II. Владѣніе. Книга III. Вещныя права. 1888 г. (2-е изд. 1898 г.).

Выпускъ третій: Книга IV. Обязательственное право. 1888 г. (2-е изд. 1899 г.).

Выпускъ четвертый: Книга V. Семейственное право. Книга VI. Наслѣдственное право. 1889 г. (Изд. распродано).

Die Fruchtvertheilung beim Wechsel der Nutzungsberechtigten. Drei civilrechtliche Abhandlungen von Leo v. Petrażycki. 1892.

Die Lehre vom Einkommen. Vom Standpunkt des gemeinen Civilrechts unter Berücksichtigung des Entwurfs eines bürgerlichen Gesetzbuches für das Deutsche Reich. Von Leo v. Petrażycki.

I. Band. Grundbegriffe. 1893.

II. Band. Einkommensersatz. 1. Theil: Grundlegung (S. 1—120). 2. Theil: Zinsen (S. 123—330). 3. Theil: Arbeitseinkommen, Honorar, Unternehmergewinn (S. 333—433). Anhang: Entwurf (II), Civilpolitik und politische Oekonomie (S. 437—628). 1895.

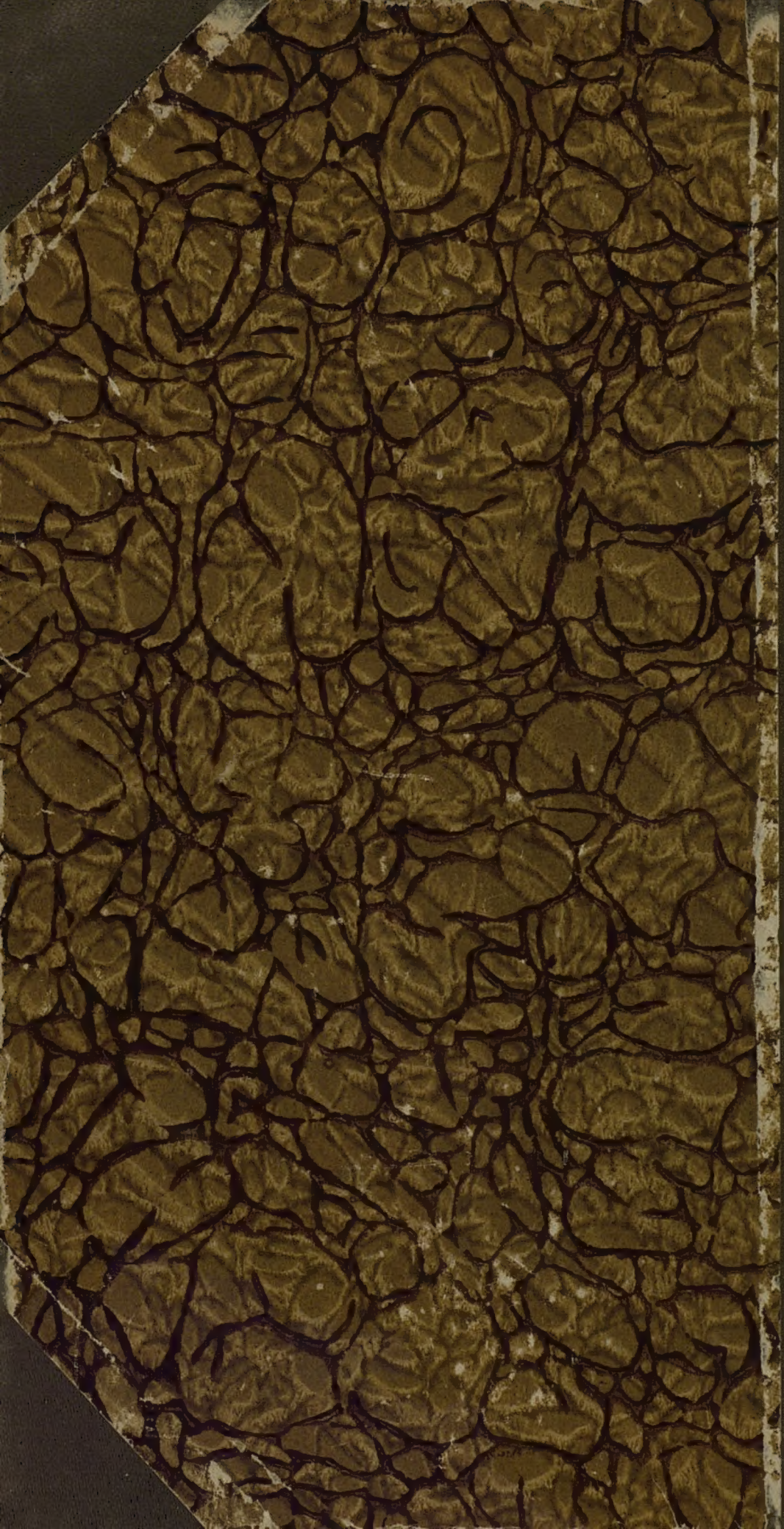
Bona fides въ гражд. правѣ. Права добросовѣстнаго владѣльца на доходы съ точекъ зрѣнія догмы и политики гражданскаго права. 2-е изданіе 1903 года.

Акціонерная компанія. Акціонерныя злоупотребленія и роль акціонерныхъ компаній въ народномъ хозяйствѣ. По поводу предстоящей реформы акціонернаго права. Экономическое изслѣдованіе. 1898 г. (Изданіе распродано).

Aktienwesen und spekulation. Eine ökonomische und rechtspsychologische Untersuchung. Von L. v. Petrażycki. Aus dem Russischen ins Deutsche übertragen unter Redaktion und mit einem Vorwort des Verfassers. 1906.

Очерки философіи права. Выпускъ первый. 1900 г. (Изданіе распродано).

О мотивахъ человѣческихъ поступковъ, въ особенности объ этическихъ мотивахъ и ихъ разновидностяхъ. 1904 г. (Изданіе распродано).

Введеніе въ изученіе права и нравственности. Эмоціональная психологія 1905. (печатается 2-е изданіе).

Цѣна 2 руб. 25 коп.